



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE: EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

A inclusão de alunos com Trissomia 21 em Turmas/Escolas do Ensino Regular

ANTÓNIO FURTADO DUARTE

Lisboa

2014



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ESPECIALIDADE: EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

A inclusão de alunos com Trissomia 21 em Turmas/Escolas do Ensino Regular

Trabalho de investigação apresentado na Escola Superior de Educação S. João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialidade: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do

Professor orientador: **Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva**

Aluno: António Furtado Duarte

Lisboa, julho - 2014

RESUMO

Incluir alunos com necessidades educativas especiais em turmas e escolas de ensino regular é um assunto pertinente e de uma atualidade relevante.

O presente estudo teve como consequência uma preocupação pessoal e profissional relativa à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, considerando a seguinte questão: **o ensino regular está preparado para aceitar a inclusão dos alunos com T21?**

Esta problemática da inclusão de alunos com necessidades educativas, nas escolas regulares, é um teste às escolas, aos seus recursos humanos e materiais. A exigência de incluir alunos “diferentes” nas turmas e escolas, leva-nos a refletir se as mesmas, neste início de século, estão ou não preparadas para receber este tipo de alunos. Se os professores têm formação adequada para acompanhar, criar planos de desenvolvimento, tirar partido das suas capacidades e se estão preparados para dar respostas a esta heterogeneidade nas suas salas de aula?

Neste trabalho pretendemos também saber que estratégias de inclusão existem para estes alunos. Pretende-se saber se a metodologia usada, pelos profissionais da educação, é eficaz e se impulsiona na superação das dificuldades apresentadas. Se a legislação protege estes alunos e promove a igualdade de oportunidade no acesso e sucesso à educação e à cultura.

Palavras-chave: Trissomia 21; alunos; Inclusão; Educação.

ABSTRACT

The inclusion of students with special needs in classes and regular schools is the most pertinent and relevant issue nowadays.

This present research has a personal and a professional worry to the inclusion of students with special needs in regular classes, by considering the following question: **Are regular classes prepared to accept the inclusion of Down syndrome Children/ students?**

The problematical theme of including students with special needs in regular classes, is a test to schools and its humans and material resources. The requirement of including “different” students in classes, takes us to rethink and evaluate, if schools are or not ready to receive these students, even if in the beginning of this century. I wonder if teachers have vocational training to accomplish these students, to create new methodologies by taking part of its abilities and skills and if they are prepared to work with the heterogeneous in their classes?

The aim of this work is also to find out which are the inclusive strategies used with these students. We want to know if the used methodologies by teachers and other professionals are effective and if it helps to overcome the difficulties of students. Another goal is to find out if Portuguese law protects these students and if it promotes the equality of opportunity in the access and success to education and culture.

Key-words: Down syndrome; students; Inclusion; Education.

ÍNDICE

RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE.....	6
SIGLAS	7
✓ ME – Ministério da Educação;	7
✓ NEE – Necessidades Educativas Especiais;	7
✓ SD – Síndrome de Down;.....	7
✓ T21 – Trissomia 21.....	7
ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I.....	12
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
CAPÍTULO I.....	13
1 Síndrome de Down	13
1.1 Definição de Síndrome de Down ou Trissomia 21	13
1.2 Evolução histórica.....	14
1.3 Trissomia 21 – Três tipos.....	16
1.4 Causas da Trissomia 21	19
1.5 Diagnóstico da T21 na gestação	20
1.6 Características das crianças com Síndrome de Down	21
1.7 Problemas de saúde associados.....	22
1.8 O desenvolvimento cognitivo das crianças com Trissomia 21	23
CAPÍTULO II.....	30
2 Inclusão.....	30
2.1 Caminhos para a inclusão	30
2.2 Escola inclusiva em Portugal	36
2.3 Legislação	39
2.4 Hoje, a inclusão na educação	42
2.5 Inclusão de alunos com Trissomia 21 nas Turmas/Escolas	44
2.6 Presença/envolvimento da família no percurso escolar	47
PARTE II.....	51
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	51
1 Justificação metodológica.....	52
1.1 A formulação do problema	52
1.2 Hipóteses.....	53
2 Objetivos do estudo	54
2.1 Objetivo geral:	54
2.2 Objetivos específicos:	54
3 Fundamentação	55
4 Universo e amostra	55
5 Metodologia.....	56
5.1 Instrumento de recolha de dados	57
5.2 Construção do instrumento	58
5.3 Análise de dados	59
5.4 Apresentação e tratamento dos dados	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO	75

BIBLIOGRAFIA	76
LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA	86
ANEXO	87

SIGLAS

- ✓ ME – Ministério da Educação;
- ✓ NEE – Necessidades Educativas Especiais;
- ✓ SD – Síndrome de Down;
- ✓ T21 – Trissomia 21.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Se uma das células germinativas (esperma ou óvulo) contribui com um cromossoma 21 extra, então a 1ª célula terá 47 cromossomas e (se não ocorrer aborto natural) nascerá uma criança com síndrome de Down	17
Figura 2 - Cromossomas de uma menina com síndrome Down.....	17
Figura 3 – Cariótipo.....	18
Figura 4 - No mosaicismo	19
Figura 5 - Modelos escolares.....	32

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Número de educadores e professores a lecionar nos Agrupamentos	59
Gráfico 2– Ciclo de ensino: Educação Pré-Escolar e professores do 1º, 2º e 3º Ciclos	60
Gráfico 3– idade dos educadores e dos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos.....	60
Gráfico 4 - anos de serviço dos educadores e dos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos	60
Gráfico 5 - profissionais com ou sem experiência com alunos com T21	61
Gráfico 6 - Conhecimento da legislação.....	61
Gráfico 7 - Formação adequada para trabalhar com alunos com T21	62
Gráfico 8 - Relação da turma/escola com os alunos com T21	62
Gráfico 9 - Cooperação com os professores de Educação Especial	63
Gráfico 10 - Cooperação com os pais.....	64
Gráfico 11 - Inclusão de alunos com T21 em turmas do ensino regular.....	64
Gráfico 12 -As escolas do ensino regular têm condições para receber alunos com T21?.....	65
Gráfico 13 - Quando a escola não apresenta condições para receber alunos com T21?	66
Gráfico 14 - Escola onde leciona está adaptada para receber alunos com T21?	66
Gráfico 15 - Conhece alguma escola adaptada?	67
Gráfico 16 - A inclusão de alunos com NEE - T21- numa turma de ensino regular favorece a compreensão e aceitação das diferenças por parte dos restantes alunos.	68

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é realizada no âmbito da obtenção do grau de mestre em ciências da Educação, especialidade: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação S. João de Deus. Partiu de uma inquietação pessoal e profissional sobre as ações e atitudes adotadas e praticadas pelas escolas, procurando perceber se a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente, alunos com Trissomia 21 no ensino regular é feita de uma forma que garanta a igualdade de oportunidade em relação a outros alunos ditos normais e se a escola é capaz de responder de forma eficaz às problemáticas que lhe são colocadas assumindo um compromisso para que a escola inclusiva se edifique.

McWilliam (2012: 40-41) refere que podemos considerar que a atual visão de uma escola inclusiva corresponde a uma rutura com a visão anterior de escola - antigo paradigma, como também a alteração da forma como os indivíduos são vistos dentro da sociedade. Não pela sua incapacidade para isto ou aquilo, mas pelo direito de todos ao acesso a bens considerados essenciais, tais como: saúde, educação, trabalho, família, amigos, segurança, etc.

O conceito de inclusão leva-nos a um novo conceito de escola, a um novo de modo de trabalhar nas escolas. É exigida uma postura diferente aos professores, não é mais a mesma que foi desempenhado no passado. Atualmente vivemos em permanente contacto com o desafio, onde a informação corre por entre os nossos dedos, quer através dos jornais, livros e revistas, quer pela televisão e outros meios audiovisuais, passando pela Internet, exigindo a este profissional, uma capacidade de adaptação permanente, o que provoca, por vezes, um sentimento de instabilidade, gerando-se frequentemente “stress profissional”. Por esta razão, é importante conhecer e perceber quais são os fatores que estão envolvidos no processo de mudança para que de algum modo possamos usar estratégias que nos ajudem a contrariar a nossa tendência natural para a “rejeição à mudança”. Queremos com isto dizer que a “mudança” é um processo natural e normal, mas que pode ocorrer com maior rapidez ou lentidão, consoante os obstáculos com que cada um de nós se confronta e se defronta ao longo da vida profissional e pessoal.

Uma dimensão que devemos ter sempre presente é que o professor, para além de um profissional da educação, é uma “pessoa”, o que implica desde logo o estabelecimento de processos internos e externos que dominam a elaboração que cada um faz da realidade, tornando-nos agentes interativos em campos tão diferentes como: a família, o trabalho, o lazer e outros - nos quais estabelecemos relações, numa perspetiva sistémica, onde a sociologia e a psicossociologia das organizações tem vindo a desenvolver os seus estudos sobre o comportamento humano. Assim, **perguntamos, estará a “turma/escola” e subentende-se, também, neste caso, o professor preparado/adaptado para aceitar um aluno com Trissomia 21 na sua sala de aula?**

No sentido de procurar responder a esta questão, foi feita uma pesquisa teórica sobre o assunto e depois foram aplicados questionários a todos os Educadores da Educação Pré-Escolar e aos professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino regular para procurar perceber como estes sentem a inclusão de um aluno com Trissomia 21 na sua sala de aula. De acordo com os resultados obtidos percebeu-se que os professores não se sentem preparados para trabalhar com estas crianças alegando falta de formação e de apoio. Contudo, os alunos evidenciam equilíbrio e satisfação em pertencerem a uma turma.

Neste sentido, este trabalho foi organizado da seguinte forma:

Parte I – Enquadramento Teórico - Capítulo I – onde iremos ter em consideração uma abordagem histórica, define-se o conceito de Trissomia 21 e será apresentada uma evolução da Educação Especial em Portugal.

No capítulo II – irá abordar-se a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas “turmas/escolas no ensino regular da Educação Pré-Escolar (Jardins de Infância), do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico”.

Na parte II – Dimensão empírica - iremos procurar compreender se os alunos do ensino regular na Educação Pré-Escolar e nos 1º, 2º e 3º Ciclos se sentem incluídos nas suas salas de aulas e com os seus pares. Neste sentido, será elaborado um questionário, que depois de validado e aplicado nos seguintes Agrupamentos: Agrupamento de Escolas D. Pedro I, Agrupamento de Escolas de Valadares e no Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos, Agrupamentos de Escolas todos situados em Vila Nova de Gaia.

Proceder-se-á a uma análise dos seus dados de forma a procurar responder à nossa pergunta de partida: - **o ensino regular está preparado para aceitar a inclusão dos alunos com T21?**

Atualmente estes alunos são bem aceites no contexto das suas turmas e escolas, contudo, toda a comunidade escolar manifesta falta de preparação, conhecimento e formação.

As relações estabelecidas pelos portadores da Trissomia 21 numa escola inclusiva, proporciona-lhes relacionamentos saudáveis, pois os mesmos conseguem ter boa interação com seus colegas ditos “normais”, contribuindo positivamente para o seu desenvolvimento biopsicossocial e, conseqüentemente, a sua inclusão na sociedade.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1 Síndrome de Down

1.1 Definição de Síndrome de Down ou Trissomia 21

Considera-se Síndrome de Down ou Trissomia 21 (T21) a uma cromossopatia, isto é, uma alteração nos cromossomas, como nos esclarece, Morato:1995, p.23, conceituado pedagogo nestas matérias:

“ (...) , uma alteração da organização genética e cromossômica do par 21, pela presença total ou parcial de um cromossoma (autossoma) extra nas células do organismo ou por alterações de um dos cromossomas do par 21, por permuta de partes com outro cromossoma de outro par de cromossoma”.

O mesmo autor, Morato (1995), diz-nos que o conhecimento nesta área é relativamente recente. O primeiro estudo surge em 1937 pelo investigador francês, Turpin que pela primeira vez se colocou a hipótese de se tratar de uma alteração cromossômica. Só anos mais tarde, em 1959, Turpin, Léjeune e Gautier provaram a hipótese da existência de um cromossoma suplementar do par 21, até à data, pensava-se que o número de cromossomas da espécie humana era de 48, só em 1956, Tijo e Levan demonstraram que o cariótipo era de 46 cromossomas, distribuídos em 23 pares, dos quais 22 eram autossomas e o 23º corresponde aos cromossomas sexuais (XX para a mulher e XY para o homem).

De uma forma mais simples podemos concluir que todo o ser humano é composto por células, em que a sua parte central possui um conjunto de pequenas estruturas que determinam as características de cada um, tais como: a cor do cabelo, cor de olhos, cor de pele, altura etc.. a essas estruturas dá-se o nome de cromossomas. Num ser humano, a quantidade de cromossomas existente nas células é 46, sendo 23 provenientes da mãe e 23 do pai.

Nos casos de Síndrome de Down, verifica-se um erro na distribuição dessas células, sendo que em vez de as células receberem 46 cromossomas, recebem 47.

Assim, o elemento extra vai unir-se ao par 21, resultando daí a denominação de Trissomia 21.

Ao contrário do que se pensa, o Síndrome de Down não é uma doença, mas sim uma alteração genética que ocorre no momento da concepção do bebé, no início da gravidez.

1.2 Evolução histórica

O Síndrome de Down (S/D), no início foi considerado como “Mongolismo”, pelo facto de os indivíduos afetados por esta deficiência apresentarem traços faciais semelhantes à raça mongólica.

Segundo Furian e Moreira (2008), o mongolismo, mais tarde conhecido como síndrome de Down, foi descrito, pela primeira vez, na Grã-Bretanha, no século XIX, pelo médico inglês John Landgdon Down (J.L.D.), com base em algumas características observadas em crianças internadas num asilo em Inglaterra. Landgdon que, em 1866 publicou a primeira possível explicação científica para a Trissomia 21, propunha também um sistema de classificação para aquilo que, na sociedade inglesa do século XIX, se agrupava sob a categoria de “lesões mentais congénitas”. A hipótese de John Down tem de ser situada no seu contexto que é o do surgimento da eugenia: uma ciência sustentada por teorias racistas e evolucionistas, que tinha por objetivo a criação de uma raça humana pelo controle seletivo da natalidade.

Na segunda metade do século XX J. Lejeune, um investigador francês e seus colaboradores descobriram que o mongolismo resultava da presença de um cromossoma 21 supra-numerário (três cromossomas em vez dos dois habituais). Contrariamente à hipótese de Down, a Trissomia 21 estava relacionada a um processo diferente de divisão celular na própria génese do indivíduo, sem qualquer relação com distinções de raça. Apesar da explicação de J. Lejeune derrubar a hipótese de Down em 1959, a comunidade científica não abandonou de imediato o termo *mongolismo*.

Há ainda uma terceira designação para esta doença que é “ Trissomia 21” (T21). Esta designação deve-se ao facto de se tratar de uma anomalia

cromossômica e a mesma se verificar no cromossoma 21. Tendo em conta as descrições anteriores, pode-se dizer que a designação –TRISSOMIA 21 – é a mais apropriada para fazer referência a esta problemática porque é a correta cientificamente e humanamente mais isenta de conotações míticas, pré-deterministas e especulativas, seguindo o pensamento de Morato: 1995.

O Síndrome de Down tem origem num erro genético presente desde o momento da concepção, ou imediatamente após, e que ocorre geralmente na proporção de um caso por 600 nascimentos.

A história do tratamento e do prognóstico destas crianças passou por diversas fases ao longo dos tempos. Inicialmente, os pacientes eram rejeitados, institucionalizados e por vezes, mesmo os cuidados básicos de saúde lhes eram negados. Com a descoberta da anomalia cromossômica, inicia-se uma fase de pesquisa médica e educacional. Finalmente, é reconhecido o direito de todas as crianças, independentemente da sua capacidade mental, começando a ser instituídos programas educacionais adequados.

Trata-se de uma alteração genética, em que as crianças afetadas apresentam algumas dificuldades e limitações. No entanto, recorrendo a condições especiais de aprendizagem, através de estimulações adequadas, estas crianças poderão desenvolver-se e realizar atividades diárias da mesma forma que qualquer outra pessoa. Atualmente, as crianças com Síndrome de Down demonstram muito melhor desempenho, quando integradas na família e na sociedade.

Nas palavras de Bautista (1997) é muito difícil determinar os fatores responsáveis pela T21, no entanto, considera que todos os especialistas estão de acordo que existe na sua origem uma multiplicidade de fatores etiológicos que interatuam entre si. Contudo, parece não haver uma relação direta de causa-efeito, desconhecendo-se a forma como estes se relacionam.

Bautista (1997) refere ainda que o fator hereditariedade, nomeadamente, casos de mãe afetada pela síndrome, famílias com crianças afetadas, casos de translocação num dos pais, é uma das causas. Sabe-se que há maior incidência quanto ao risco de concepção de um bebé com esta síndrome, com o aumento da idade da mãe, no entanto, existem crianças portadoras, que são filhas de mães com idade inferior aos trinta anos.

No que concerne aos fatores externos, Bautista (1997) refere que devemos atender à ocorrência de processos víricos, como a hepatite, a rubéola, a exposição a

radiações e à ação de agentes químicos que podem determinar mutações genéticas, tais como, alto conteúdo de flúor na água e a poluição atmosférica. Acrescenta que poderá haver uma correspondência entre a síndrome e o índice de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno, uma vez que, o aumento de anticorpos está relacionado com o avanço da idade da mãe. As deficiências vitamínicas são também uma causa possível.

No que respeita às causas possíveis da síndrome, Vinagreiro e Peixoto (2000) enfatizam as que estão dependentes da idade da mãe e as independentes desta variável. Segundo Vinagreiro e Peixoto (2000) no que se refere às primeiras, podemos, por um lado, estar perante uma deterioração progressiva do óvulo, por outro, há a possibilidade de mães muito jovens (15-20) também poderem ter crianças trissómicas, não avançando qualquer explicação para este facto.

1.3 Trissomia 21 – Três tipos

Existem três tipos de Trissomia 21 – *Trissomia do cromossoma 21 (regular, Translocação do cromossoma 21 e o Mosaicismo* - que podem ser diagnosticados através da realização de um estudo cromossómico. Este estudo é essencial, pois facilita o aconselhamento genético e ajuda os pais a aceitarem o diagnóstico e a superarem a fase de negação que ocorre geralmente quando confrontados com a situação.

Neste contexto, é de referir que estas crianças possuem uma organização cromossómica específica, a qual pode ser diferente segundo três modalidades ou tipos, segundo a Fundação Catalã Síndrome de Down (1996):

1 - Trissomia do cromossoma 21 (Regular) – Ocorre quando as crianças apresentam 47 cromossomas em cada uma das células, em vez de 46, sendo que o cromossoma extra está no par 21. Esta situação genética acontece em cerca de 90% dos casos. A seguinte figura ajuda-nos a compreender como nasce uma criança com T21.

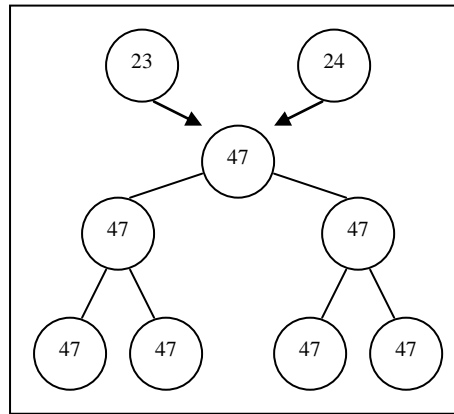


Figura 1 - Se uma das células germinativas (esperma ou óvulo) contribui com um cromossoma 21 extra, então a 1ª célula terá 47 cromossomas e (se não ocorrer aborto natural) nascerá uma criança com síndrome de Down

1 - Translocação – Nestas situações em que as crianças ostentam 46 cromossomas em todas as suas células, mas tem uma parte a mais do cromossoma 21 que se junta a um outro cromossoma. Trata-se de uma trissomia parcial em que os cromossomas que normalmente se aderem ao cromossoma 21, são o 13, 14, 15, o próprio 21 e o 22.

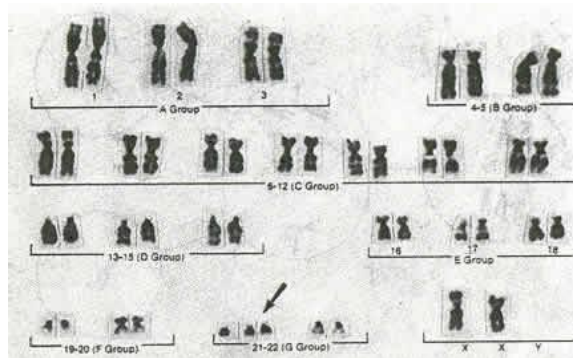


Figura 2 - Cromossomas de uma menina com síndrome Down.

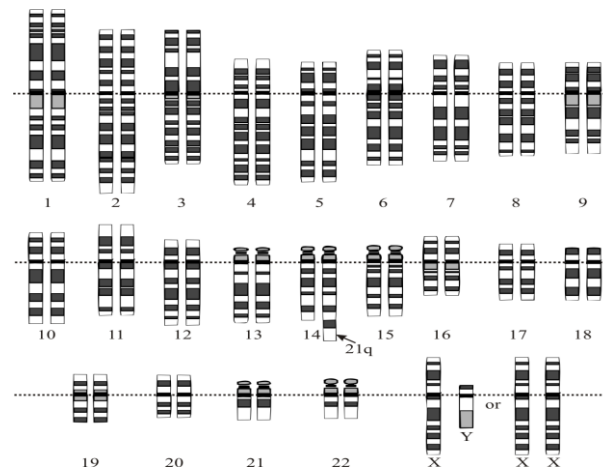


Figura 3 – Cariótipo
Cariótipo de uma menina com síndrome de Down de translocação.
 A seta indica o cromossoma 21 extra, "translocado" ou ligado ao cromossoma 14

Nestes casos, um dos pais pode ser portador de translocação que envolve o cromossoma 21, originando um maior risco de ocorrência, relativamente aos casos de trissomia 21 (Livre). Neste tipo de situação, são solicitados aos pais estudos cromossómicos, que podem ser alargados a outros familiares, caso se justifique. Deste modo, será possível controlar e identificar situações de risco. Esta situação verifica-se em cerca de 5% dos casos de Síndrome de Down.

2 - Mosaicismo – Nestes casos, algumas células apresentam kariótipos, enquanto que noutras se verifica trissomia livre do cromossoma 21. São situações que acontecem quando ocorre um erro genético e que não são hereditários. Devem-se a uma falha na divisão celular de algumas das células no momento da conceção. Esta situação ocorre em cerca de 3% dos casos de Síndrome de Down.

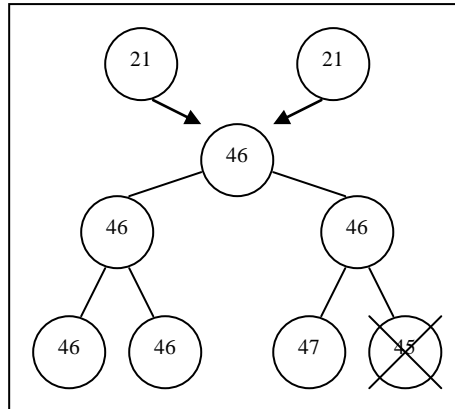


Figura 4 - No mosaicismo

No mosaicismo o "acidente da natureza" (não-disjunção) presume-se que ocorre durante uma das divisões celulares precoces. Bebés com essa condição têm algumas células com 46 cromossomas e outras com 47 cromossomas. As células com 45 cromossomas ou menos geralmente não sobrevivem.

Apesar de não existir uma relação directa entre a proporção de células trissómicas e o nível de desenvolvimento, parece que os indivíduos portadores de mosaicismo, podem ter uma capacidade intelectual mais elevada, quanto mais elevado for o número de células normais.

1.4 Causas da Trissomia 21

No dia a dia deparamo-nos com muitas teorias a tentar explicar as causas da T21. Teorias essas até agora não confirmadas. Contudo, os últimos estudos apontam a favor do conceito de causalidades múltiplas. A investigação feita por Pueschel (s.d), fala de factores de risco, tendo-se comprovado estatisticamente que a possibilidade de ter um filho com T21 ou outra cromossopatia é maior nas mulheres com mais idade, sobretudo a partir dos 35 anos.

Existem outros factores de risco tais como: as radiações; os vírus; os agentes químicos; as anomalias hormonais e uma predisposição genética que podem originar uma divisão celular irregular.

1.5 Diagnóstico da T21 na gestação

Um teste de rastreio pré-natal de cromossomopatias consiste na realização de um conjunto de exames (ecografia e análise ao sangue da grávida) que permitam calcular o risco de ter um bebé afetado por alteração cromossómica, nomeadamente, com T21.

De acordo com Travassos-Rodriguez (2006), atualmente, temos conhecimentos que nos permitem dizer que não existe qualquer cura ou tratamento para a T21, não obstante, pode realizar-se, durante o período pré-natal, uma triagem através de um exame do soro sanguíneo denominado tri-teste (dosagem de alfa-fetoproteína, estriol não-conjugado e gonadotrofina coriónica). Paralelamente a este teste efetuam-se algumas medidas específicas no feto por meio ultrassonográfico, tais como: achados anormais de estruturas fetais (órgãos ou partes moles), ausência da falange média do quinto dedo dos membros superiores (observando-se as duas mãos), espessura da prega da nuca, também conhecida como translucência da nuca, medida da pelve renal fetal, relação do comprimento do fémur com o comprimento do pé, comprimento dos ossos próprios do nariz. Caso haja alteração nestas medidas, os pais do bebé em conjunto com o médico assistente podem realizar os chamados exames invasivos. Os três métodos mais utilizados são: *ecografia, amniocentese e coleta de vilosidades coriônicas*.

Na atualidade, como se refere atrás, existem muitas técnicas de diagnóstico pré-natal que nos dão a conhecer a dotação cromossómica do feto em gestação, contudo a mais fiável é a amniocentese.

AMNIOCENTESE – É o método mais usado na detecção da T21, e consiste na análise de uma porção do líquido amniótico, através de testes bioquímicos e análise cromossómica, nas gravidezes de "alto risco", que são seleccionadas pela idade da mãe, superior a 35 anos e quando existe casos de T21 na família.

1.6 Caraterísticas das crianças com Síndrome de Down

De acordo com um estudo realizado por Macho et al. (2008), a criança com T21 apresenta hipotonia generalizada, dismorfia craniofacial, cantos da boca virados para baixo, boca sempre aberta, língua em protusão, anomalia da forma do palato, abundância de tecido subcutâneo do pescoço, braquicefalia, mal - formação dos pavilhões auriculares, fendas palpebrais oblíquas, epicanto da prega dos olhos, base nasal achatada, cardiopatia congénita e membros curtos com prega palmar transversal.

Uma das caraterísticas mais peculiares em crianças com T21 é a cabeça que se apresenta com tamanho um pouco menor quando comparada com as das crianças ditas normais. Uma outra é a parte posterior que é levemente achatada (braquicefalia). As moleiras ou fontanelas são muitas das vezes maiores, pelo que demoram mais tempo a fechar. Uma criança com T21 apresenta um rosto com contornos achatados, os ossos faciais são pouco desenvolvidos e o nariz pequeno. Geralmente a crista nasal é baixa, e em muitas crianças as fossas nasais são estreitas. Os olhos são normais quanto ao formato. As pálpebras são estreitas e oblíquas. A periferia da íris apresenta, muitas vezes, pequenas manchas (manchas de Brushfield). Epicantos proeminentes. A boca da criança com Síndrome de Down é pequena e frequentemente virada para baixo nos cantos. Algumas crianças conservam sempre a boca aberta e a língua um pouco projectada. No inverno, os lábios têm tendência a gretar. A erupção dos dentes de leite é atrasada. Por vezes, um ou mais dentes ficam ausentes, e alguns podem ter uma forma um pouco diferente. Rubor malar alto. As orelhas são pequenas e a borda superior apresenta-se muitas vezes dobrada. O pescoço mais largo e grosso.

As impressões digitais também são diferentes das outras crianças. Eram utilizadas no passado para identificar crianças portadoras desta anomalia.

Os dedos dos pés são curtos. Algumas destas crianças têm pés rasos, devido à frouxidão dos tendões. Por uma frouxidão geral nos ligamentos, a criança apresenta “articulações soltas”. Há também um afastamento típico entre os 1º e 2º dedos.

A pele é normalmente clara e pode ter uma aparência manchada. No

tempo frio tem tendência a secar e a gretar. Nalgumas crianças mais velhas, e nos adultos a pele pode ser áspera.

Além das muitas características físicas que as crianças com síndrome de Down apresentam, também, nelas se verificam um conjunto de alterações associadas, que se observam em muitos casos. As alterações orgânicas mais frequentes, são: cardiopatias, prega palmar única, baixa estatura, atresia duodenal, comprimento reduzido dos membros superiores e inferiores, Bexiga pequena e hiperecongenica, ventriculomelagia cerebral, hidronefrose e dismorfismo da face e dos ombros.

Uma outra realidade que os caracteriza é nos primeiros dias de vida. Pode-se observar-se algumas alterações, como grande sonolência, dificuldade em acordar e algumas dificuldades a nível de sucção e deglutição. No entanto, estas dificuldades vão diminuindo à medida que a criança cresce e se desenvolve.

A criança com Trissomia 21 apresenta, normalmente, grande hipotonia, situação que também diminui através de um treino precoce no desenvolvimento muscular da criança. À medida que a criança cresce, verifica-se uma estimulação que se traduz num aumento da ativação muscular.

Algumas destas alterações fisiológicas, tem origem no retardo do desaparecimento de alguns reflexos, como o de preensão, de marcha e de moro, resultando num consequente atraso das aquisições motoras e cognitivas nas primeiras idades destas crianças.

1.7 Problemas de saúde associados

As crianças com T21 são mais suscetíveis a determinados problemas de saúde, por isso, a escolha imediata de um bom pediatra é fundamental.

As crianças com T21 correm um maior risco de contrair doenças cardíacas. Têm também tendência para sofrer de problemas auditivos e visuais, dificuldades alimentares ou digestivas; falta de força muscular; doenças relacionadas com os ouvidos, nariz, garganta ou dentes; problemas de visão; disfunção da tiróide; e atrasos no seu crescimento e desenvolvimento cognitivo.

Um estudo realizado por Moreira et al. (2009) demonstra que, para além do atraso no desenvolvimento, outros problemas de saúde podem ocorrer no portador da T21, nomeadamente, cardiopatia congénita (40%); hipotonia (100%); problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tiróide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce.

No que respeita ao desenvolvimento geral do organismo, Macho et al. (2008) salientam que é importante ter em atenção o facto de existir uma maior tendência a problemas alérgicos e uma estatura baixa, presente em todas as fases da vida. Existe uma alta incidência de epilepsia, diabetes, leucemia e hipotireoidismo. A apneia do sono é frequente, notando-se uma saturação de oxigénio mais baixa do que na população em geral, devido às alterações esqueléticas e dos tecidos moles que levam à obstrução das suas vias respiratórias. Tratamentos e terapias, em especial a estimulação precoce é essencial para diminuir os efeitos negativos que a Trissomia 21 pode ter no desempenho social e no desenvolvimento da criança e deve ser iniciada o mais rápido possível, de preferência logo após o nascimento.

1.8 O desenvolvimento cognitivo das crianças com Trissomia 21

Segundo Schwartzman (1999), há um indeclinável atraso em todas as áreas do desenvolvimento e um estado permanente de deficiência mental. Porém, segundo o mesmo autor, não há um padrão previsível de desenvolvimento em todas as crianças afetadas, uma vez que o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossómica, mas também do restante potencial genético, bem como das importantes influências do meio.

Bautista (1997:231) refere que a criança com T21 apresenta maiores dificuldades, nos seguintes aspetos: “Capacidade de discriminação visual e auditiva, reconhecimento táctil em geral e de objetos a três dimensões, cópia e reprodução de figuras geométricas, rapidez percetiva (tempo de reação)”. Assim, este autor apresenta um conjunto de estratégias para trabalhar a perceção, nomeadamente, as atividades percetivas devem ser realizadas, utilizando-se o maior número de vias sensitivas; a criança deverá ser incentivada a selecionar, reconhecer e utilizar

corretamente os estímulos relevantes adequando-se ao contexto e à situação; as atividades devem ser motivadoras, sistemáticas e sequencializadas; durante as atividades é pertinente que a criança verbalize o que está a fazer.

Ao lermos Candel (1991), citando Fishler citado, diz-nos que os primeiros estudos sobre o desenvolvimento das crianças com T21, apresentavam um carácter eminentemente descritivo e tinham dados baseados nas escalas de Gesell. As principais conclusões deste estudo foram as seguintes:

“As crianças com T21, apresentam um desenvolvimento quase normal nos primeiros meses, tendo um padrão evolutivo idêntico às crianças sem T21. O quociente de desenvolvimento decresce progressivamente com a idade. Existem diferenças individuais entre sujeitos com T21. Existem também diferenças intra-individuais nas várias áreas desenvolvimentais, evoluindo umas mais do que outras. As crianças com T21 que vivem nas suas casas evoluem melhor que as institucionalizadas.”

Também, Brazelton citado pelo mesmo autor, encontrou diferenças entre as crianças com T21 e as crianças sem T21 desde os primeiros meses de idade.

É a partir sobretudo da década dos anos 80, que começaram a surgir outros trabalhos que analisavam detalhadamente as características e o desenvolvimento das crianças com T21, comparando-as com as crianças que apresentavam um desenvolvimento dentro dos padrões normais.

A partir da década de 90 que autores como Buckley, (2000) apresentam novos estudos onde podem relacionar-se as capacidades mentais de falar, pensar, raciocinar e recordar, com a conduta da inteligência. O desenvolvimento lento destas capacidades, são a maior preocupação dos pais das crianças com Trissomia 21. Elas influem em aspetos relacionados com a compreensão e com o controle da vida quotidiana e determinam o ritmo da aquisição de conhecimentos acerca do mundo que as rodeia.

O papel da fala, é um fator decisivo no desenvolvimento das capacidades mentais, pois as palavras equivalem a conhecimento e são utilizadas para pensar, raciocinar e recordar, sendo um suporte para a comunicação social e para o desenvolvimento das interações.

As palavras correspondem a elementos informativos, referindo-se a pessoas, coisas e ações acerca da vida quotidiana. Buckley, (2000) atribui à capacidade de falar, ou às palavras, um dos sistemas mais poderosos de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e do pensamento, que são atividades centrais no desenvolvimento mental. Deste modo, as crianças que apresentam atraso no desenvolvimento da fala, podem apresentar dificuldades no desenvolvimento cognitivo. O autor defende que o processo de desenvolvimento da fala, influi de forma positiva as capacidades para pensar, raciocinar, recordar e aprender.

Estudos realizados, segundo o mesmo autor, indicam que as crianças com Síndrome de Down, apresentam um atraso ao nível do desenvolvimento da linguagem, expressiva e compreensiva, aquisição e articulação de palavras. No entanto, a maioria destas crianças tem uma boa capacidade de comunicação e são socialmente ativos. Fazem bom uso das suas aptidões não verbais, através de contactos visuais, o sorriso, pois são normalmente simpáticos e utilizam gestos para se fazerem entender, quando não conseguem usar as palavras.

Tetzchner et al. (2005) referem que o desenvolvimento da linguagem compreende a capacidade de compreender e utilizar formas e estruturas linguísticas, sendo elemento importante no domínio gradativo da criança sobre o mundo. O desenvolvimento linguístico acontece como resultado das interações entre a biologia e as experiências do indivíduo. Envolve uma ampla gama de processos paralelos e integrados, incluindo a análise percetiva da estimulação sensorial, exploração do ambiente físico e social e a entrada guiada no mundo sócio cultural por meio de interações com os cuidadores e outras pessoas significativas no ambiente infantil.

Condeço et al. (2005) sublinha que apesar de uma grande variedade nas diferenças individuais, muitas crianças dizem as primeiras palavras muito tarde, o seu vocabulário aumenta lentamente e tem dificuldade em dominar as regras para falar em frases gramaticalmente corretas. Estas dificuldades na aprendizagem da linguagem atrasam muitos aspetos do desenvolvimento cognitivo, uma vez que, a criança terá dificuldade em utilizar a linguagem para pensar, raciocinar e recordar. Estas crianças apresentam também um intervalo de memória a curto prazo diminuído, sendo difícil para elas seguir instruções faladas, principalmente se envolvem tarefas consecutivas.

Algumas das causas destas dificuldades, poderão estar relacionadas com insuficiências auditivas, discriminação auditiva, memória auditiva a curto prazo e

ainda dificuldades motoras na articulação de palavras. No entanto, o autor refere ainda que o ritmo do desenvolvimento cognitivo destas crianças está relacionado com a quantidade de estímulos, com a qualidade do ambiente e dos programas de intervenção. Buckley, (2000)

A idade cronológica das crianças com Síndrome de Down, difere da idade funcional. A aprendizagem depende da harmoniosa evolução de funções específicas, tais como a linguagem, a percepção, a orientação temporal e espacial e a lateralidade. É comum observarmos nestas crianças, dificuldades na interiorização de conceitos, como o espaço, o tempo, que vem dificultar outras aquisições.

Crianças especiais como as que tem Síndrome de Down, não desenvolvem estratégias espontâneas. Este fator torna-se relevante no processo de aprendizagem, pois terão dificuldade em encontrar soluções para os problemas, sem ajuda. Outras dificuldades que podem surgir nestas crianças tem a ver com a incapacidade organizar atos cognitivos, condutas e dificuldade em associar e programar sequências. Mostram ainda dificuldade em usar conceitos abstractos, apresentando problemas de memória, percepção, raciocínio e nas competências de imaginação.

No entanto, as crianças com Síndrome de Down, tem possibilidade de se desenvolver, de realizar tarefas diárias e mesmo e mesmo adquirir formação profissional. Podem ainda desenvolver competências de linguagem, leitura e escrita, que desenvolvem com base nas suas próprias experiências. Atendendo a um conjunto de debilidades de carácter motor, podem ainda surgir dificuldades no desenvolvimento psicomotor.

O conjunto de alterações que estas crianças apresentam vão ter consequências no desenvolvimento global e na aprendizagem, no entanto os estímulos provenientes do meio, podem influenciar de forma positiva o sucesso das aprendizagens.

As Crianças com trissomia 21 apresentam algumas destas dificuldades, que interferem no seu desenvolvimento global. Encontram-se mais acentuadas ao nível da percepção, raciocínio e na orientação temporal e espacial.

Verificaram se progressos, nos últimos meses, na aprendizagem e utilização do vocabulário, mas são notórias as suas dificuldades de conversação, que prejudicam a sua interação com os colegas do Jardim de Infância. A sua área forte, assenta Limitações do desenvolvimento cognitivo. nas suas aptidões não verbais de comunicação, através de contactos visuais, gestos que usa para se fazer

entender, acompanhados de algumas palavras e uma simpatia muito própria, que lhe permite ser muito bem aceite socialmente.

Podemos de uma forma mais sistematizada compreender determinados comportamentos destas crianças. Segundo Bárrio (1991), são as causas que podem explicar o atraso e os problemas da linguagem nas crianças com T21:

Limitações do desenvolvimento cognitivo: há uma relação direta entre o défice cognitivo e os níveis de compreensão e expressão verbal;

Perturbações auditivas: infecções frequentes do ouvido, anomalias estruturais no ouvido médio e canal auditivo e maior secreção de cera no canal do ouvido, podem afectar a audição destes indivíduos e consequentemente a sua percepção auditiva e compreensão da linguagem;

Desenvolvimento motor: a hipotonia muscular, característica desta síndrome, pode provocar problemas no controlo da língua e outros órgãos fonadores;

Componente anatomo-fisiológicos: na fala intervém grande número de componentes anatómicos e/ou fisiológicos como: contracções musculares, cavidade de ressonância – faringe, laringe, nariz e boca. Qualquer problema, num ou vários destes órgãos pode determinar anomalias na fala;

Métodos de aprendizagem linguísticos deficitários: as experiências de aprendizagem têm muito a ver com o desenvolvimento linguístico. Por isso, os programas de aprendizagem devem ser adequadamente estruturados, de acordo com as características de cada criança para atenuar os problemas de linguagem, entre outros.

Em relação ao desenvolvimento sócio-afectivo, criaram-se mitos que nem sempre correspondem à realidade, são consideradas pela generalidade da população como crianças sociáveis, afectuosas, sem qualquer problema de adaptação, o que nem sempre acontece, já que, por vezes é possível observar algumas dificuldades de adaptação, tanto a novos locais como pessoas, e comportamentos, muitas vezes muito vinculados de negativismo, pouca participação em tarefas e actividades de grupo alargado ou restrito, Candel: 1991.

A aquisição de hábitos de autonomia é uma área muito importante para a futura independência destas crianças, que muito irá contribuir para a sua integração e participação na vida social. No entanto, é fundamental, haver um

trabalho conjunto, sistemático e coerente entre a escola e a família para que a criança progressivamente se torne mais autónoma. A super protecção da família ou da escola pode prejudicar grandemente a autonomia da criança.

Embora a ordem de emergência das aquisições básicas de desenvolvimento se possam prever semelhantes na criança com T21, mas sem qualquer comparação com a idade de aquisição da criança sem T21, Morato. 1995.

Ainda, segundo o mesmo autor:

"(...)a criança com T21 revela-se menos capaz do que a criança sem T21, para generalizar a sua própria aprendizagem no desenvolvimento, isto é, o progresso do seu desenvolvimento, é dependente de ajudas específicas. Daí, o objectivo fundamental a desenvolver no âmbito da intervenção é o estabelecimento das estratégias de natureza específica às condições segundo as quais essas estratégias podem contribuir de forma significativa para minimizar o impacto da deficiência no processo do seu desenvolvimento". (Morato. 1995, p. 66)

Neste sentido, é fundamental que as crianças desenvolvam as suas capacidades percetivas e sensoriais, de forma a alcançar a sua autonomia pessoal, adquirindo competências nas diferentes áreas de desenvolvimento, uma vez que tem possibilidade de participar ativamente em quase todas as dimensões da vida, desde que lhe seja dada oportunidade para tal.

Relativamente à atenção e memória as crianças com T21 têm, em geral, um perfil de aprendizagem específico com pontos fortes e fracos caraterísticos. Conhecer os fatores que facilitam e inibem o desenvolvimento de competências, permitirá ao educador planear e levar a cabo atividades relevantes e significativas, que vão de encontro às necessidades individuais e ao perfil da criança com que trabalha.

Troncoso e Cerro (2004:27), definem a atenção como

"um processo complexo que exige a participação coordenada de extensos núcleos e circuitos cerebrais capazes de receber a informação que chega através dos órgãos dos sentidos e de torná-la importante para o individuo."

Na opinião de Vinagreiro e Peixoto (2000), estas crianças tem uma capacidade de atenção reduzida e distraem-se facilmente, por esse motivo, não se concentram o tempo necessário para integrar os conhecimentos. Assim sendo, o tempo de atividade não deve ser muito prolongado e as propostas de trabalho não devem ser nem demasiado complicadas nem demasiado fáceis, pois, poderão conduzir ao desinteresse e consequente desmotivação.

CAPÍTULO II

2 Inclusão

2.1 Caminhos para a inclusão

As escolas, com a autonomia que se promove, devem de forma particular em cada contexto, reconstruir e apropriar o core curriculum face á situação real, definindo opções, construindo modos específicos de organização e gestão curricular. Um currículo inclusivo baseia-se no princípio de que as boas práticas são apropriadas a todos os alunos, de forma a conseguir uma aprendizagem significativa para cada aluno. Na gestão do currículo, o professor assume uma diversidade de papéis que fazem dele o panificador e o gestor do currículo.

Segundo Rodrigues D. et al (2007)

“da mesma maneira que não podemos falar numa inclusão absoluta ou num estado acabado de inclusão, também não podemos falar de boas práticas como sendo as melhores práticas existentes; nem mesmo dizer que todas as práticas realizadas num determinado contexto são boas. Podemos, sim, afirmar que há indícios da existência de boas práticas quando são tomadas uma série de decisões adequadas e quando são postos em ação procedimentos inovadores, na perspectiva de resultados positivos”.

As escolas e os jardins-de-infância, na sua maioria, ainda não têm acesso fácil a um conjunto de serviços psicológicos, médicos, sociais e terapêuticos para planificar e intervir adequadamente junto das crianças com NEE integradas.

As equipas multidisciplinares, tão necessárias demoram a ser uma realidade.

A colaboração entre professores e outros agentes educativos nem sempre é bem conseguida dentro escola ou jardim-de-infância.

Há um longo caminho a percorrer para que, o princípio de INCLUSÃO seja uma realidade das nossas escolas e jardins-de-infância; este princípio

segundo Correia,

“pretende a inserção destes alunos em turma do ensino regular, onde sempre que possível, ele deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades” (Correia. 1999, p. 34).

A educação especial em Portugal, rege-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais dos quais também fazemos parte, tais como: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE), e União Europeia (UE), assim como pelos diplomas legais publicados nos últimos anos, salientando a Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto Lei 319/91, de 23 de Agosto e agora o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

De entre os vários direitos que as crianças têm direito, destacamos três como os mais fundamentais:

- 1) O **direito à educação** que está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança, garantindo a todas as crianças com deficiência o acesso ao ensino.
- 2) O **direito à igualdade de oportunidades** que proporciona a cada criança um atendimento individualizado de forma a dar resposta às características e necessidades educativas de cada uma. Sendo assim, será necessário utilizar para estas crianças métodos de ensino adequados, não esquecendo a necessidade de adaptar os espaços educativos de forma a que estas crianças possam manter-se integradas na escola do ensino regular.
- 3) O **direito de participar na sociedade**, deve garantir que todas as crianças com deficiência, desde as primeiras idades, possam viver no seu ambiente familiar e na comunidade onde residem, continuando a usufruir das respostas educativas de que têm necessidade.

Hoje em dia, a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tem acesso a uma educação mais adequada às suas características e necessidades, o que não acontecia há uns anos atrás. Assim, “educação inclusiva”, consiste no atendimento educativo prestado a estas crianças tendo em atenção o meio familiar. Este apoio será dado no Jardim de Infância do ensino regular onde a criança esteja inserida.

Apesar da atualização das legislações, com vista a promover a integração nas escolas regulares de todos os alunos, a verdade é que os níveis de exclusão não têm diminuído tanto como deveriam.

Para Rodrigues (1998) a escola tradicional confunde sempre diversidade com igualdade e por isso tornou-se ela própria um fator de exclusão. Ou seja quando pretendia ser parte da solução converteu-se em problema. A igualdade e diversidade são dois conceitos que a sociedade e a escola sempre tiveram dificuldade em distinguir.

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Escola Inclusiva
Indivíduo abstrato	Categorias	Indivíduo e grupos coletivos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Aceita a diferença	Diferenciação curricular
Currículo construído	Currículos diferenciados	Currículo em construção

Figura 5 - Modelos escolares

Segundo o mesmo autor *“a escola inclusiva não é uma evolução do conceito de integrativa mas sim, uma rutura, um corte com valores da escola internacional”* (Rodrigues, 1998).

Para César (2003), citado por Sanches & Teodoro (2006) a *“escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social”*.

“Terá a ver, necessariamente, com alunos sem necessidades especiais e com alunos com necessidades especiais, classes ditas regulares, com professores a

lecionarem uma população muito mais diversificada de alunos, com programas colaborativos, com planificações individualizadas, isto é, com um conjunto de premissas que se cruzam com a nossa capacidade de nos confrontarmos com desafios que a educação de hoje nos coloca” (Serrano, J. 2007).

Segundo Hegarty (2001), na escola inclusiva é necessário *“atuar na área curricular, na área de organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na utilização dos recursos”*, exigindo diversificação curricular, intervenção pedagógica diferenciada, associada à afetação de recursos humanos, físicos e financeiros com vista ao atendimento destes alunos de forma adequada e respeitadora da diferença.

Como afirma Serrano (2007), educação inclusiva é sinónimo de uma resposta pedagógica de qualidade, isto é, assegura uma resposta adequadas às necessidades educativas, a todo e qualquer aluno independente da sua origem cultural e das suas capacidades ou limitações, e não só aqueles com necessidades educativas especiais, pois qualquer aluno está sujeito a incorrer em situação de exclusão. Assim, *“os critérios de totalidade e de qualidade configuram os pilares conceptuais da educação inclusiva, como de resto, é avançado por alguns dos autores mais representativos do movimento da escola inclusiva, concretamente, Ainscow, 1998; Wang, 1998; S. Stainback & W. Stainback, 1999 e Arnaiz, 2003”* (Serrano, 2007). Segundo o mesmo autor o critério totalidade cruza-se de modo intrínseco de forma complementar com o critério de qualidade e contém, em si mesmo, o atributo da igualdade.

A inclusão parte do reconhecimento das diferenças entre todos os alunos e o desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e aprendizagem respeita e constrói-se a partir dessas diferenças. Esta perspetiva pode implicar profundas alterações na sala de aula, na sala dos professores, no recreio e nas relações da escola com os pais e com a comunidade.

Com o assumir deste papel, surge a questão da liderança, que emerge como fator preponderante e decisivo nos percursos inclusivos da escola, dentro de um caminho que Ainscow (1997) caracterizou como «liderança eficaz». Ainscow (2003) citados por Rodrigues et al (2007) referem a importância dos líderes no aperfeiçoamento das escolas e dão ênfase à criação de uma ética que encoraja a participação de todos os intervenientes da comunidade escolar.

Para incluir uma criança ou jovem, temos forçosamente que ter em consideração o conjunto das características de cada criança. As estratégias de inclusão determinam todo o processo educativo e o seu sucesso não pode ficar confinado a alguns aspetos, tais como, uma deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outras dificuldades.

Uma inclusão eficaz, implica a cooperação entre equipas de professores, pais, gestores das escolas, investigadores e representantes de organizações de deficientes, no sentido da construção de “**Uma Escola para Todos**”.

Em junho de 1994 foi aprovada a Declaração de Salamanca, pelos representantes de 92 governos, entre os quais Portugal, e mais 25 organizações internacionais, onde introduziram um novo o conceito de “**INCLUSÃO**”, em detrimento do de “**INTEGRAÇÃO**” para todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE):

“Esta declaração situa a questão dos direitos das crianças e jovens com NEE no contexto mais vasto dos direitos do homem e, por isso, refere a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” (Ruivo. 1998:314).

Este documento apresenta as novas conceções sobre a educação dos alunos com NEE e manifesta a opção por uma **escola inclusiva** e onde também indica os parâmetros necessários para a ação, a nível nacional e a nível internacional, tendo em conta a implementação de uma escola para todos.

O mesmo documento faz um apelo a todos os governos e incentiva-os a adotar, como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares.

A Declaração de Salamanca determina que as escolas devem ajustar-se

“a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças

de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos e marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto do Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (Apud Ruivo, 1998:314).

A Inclusão vem alargar o conceito de NEE e a escola passa a ser inclusiva, tendo como base uma pedagogia centrada na criança, a pedagogia diferenciada, levando à gestão flexível do currículo.

“Desta forma, concretizou-se a ruptura formal com a escola segregada e com o ciclo dos sistemas de compensação educativa e reforçou-se, com grande clareza, a via da inclusão.” (Ruivo, 1998:315)

“A inclusão pode assumir formas que vão, da limitada à total, passando pela moderada, formas essas condicionadas pelas características e necessidades do aluno com NEE e por outros factores, entre os quais os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre o professor do ensino regular e o de educação especial, a participação parental, os apoios prestados por outros serviços e a formação do professor e de outros agentes educativos.” (Carvalho, e tal 2007: 77).

Porém, para que estes alunos sejam verdadeiramente incluídos, não basta apenas atendermos a fatores como formação adequada, recursos humanos e materiais, entre outros. É essencial, acima de tudo, que acabem os tabus e os preconceitos e que todos reconheçamos o importante benefício que tal paradigma em emergência constitui para a sociedade em geral.

2.2 Escola inclusiva em Portugal

Foi a partir da década de 70 que a Educação Especial, em Portugal, teve o seu início:

“Os movimentos internacionais que vinham proclamando os princípios da integração chegam a Portugal aclamados pelos ideais da Revolução de Abril. A Constituição da República estabelece, então, que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito; todos os cidadãos têm direito ao ensino e ao acesso aos seus graus mais elevados; cada cidadão terá direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.” (Carvalho, et al, 2000:78)

O país toma consciência de que é fundamental modificar profundamente a Educação Especial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro, trata o sistema escolar educativo português como um conjunto de meios que garantem o direito à educação.

Elecamos os pontos mais relevantes da Lei nº46/86 (LBSE), segundo Pires (1987), (apud Carvalho, 2000:78):

“- a educação especial não se realiza apenas em relação aos educandos; ela transcende a relação dual, habitual na educação escolar, entre educador e educandos, para a dimensionar de modo muito mais alargado; assim a educação escolar integra actividades dirigidas, (17.º - 2):

- a) aos educandos;*
- b) às famílias;*
- c) aos próprios educadores;*
- d) às comunidades;*

- a educação especial realiza-se segundo modelos diversificados, nomeadamente em duas situações típicas (sem prejuízo de soluções intermédias):

a) em estabelecimentos regulares de ensino tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com o apoio de educadores especializados (18.º - 1);

b) Em instituições específicas, a cargo de educadores especializados; a opção por esta situação depende de, comprovadamente, assim o exigir o tipo e grau de deficiência do educando (18.º-2)”.
Aqui, facilmente observamos a forma indiscutível como a lei assume uma linha integradora numa perspectiva de normalização:

- “ a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características e a cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas (18.º - 4);

- é estabelecida uma unidade de orientação da educação especial, que passa a pertencer a um único ministério, o Ministério da Educação, independentemente da responsabilidade da sua realização, mesmo em instituições dependentes de outros ministérios; a unidade de orientação traduz-se na coordenação, pelo Ministério da Educação, da política educativa no âmbito da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos assim como a fiscalização de toda a actividade realizada neste âmbito (18.º – 7)” (Idid: 79).

A educação especial pretende garantir aos deficientes e aos menos capazes:

“- no plano individual:

a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

b) a aquisição da estabilidade emocional;

- no plano da integração social:

a) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;

b) o desenvolvimento da independência pessoal;

c) a inserção familiar, escolar e social;

d) a integração na vida ativa mediante uma adequada formação profissional”

(Art.º 17.º - 3 da LBSE n.º46/86, de 14 de Outubro).

Carvalho (2000), na sequência da Lei n.º46/86 e dando cumprimento ao disposto no seu artigo 18.º, n.º7, anteriormente referido, surge no nosso país, em 1991, o Decreto-Lei n.º319/91 de 23 de Agosto, que regula a integração de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares e que vem dar corpo aos princípios consignados na LBSE. Este documento apresenta no seu artigo 59.º os objectivos fundamentais a que se propõe:

“- fomentar uma igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;
- permitir que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas”
(2000, p.80).

Em conjunto com o Despacho n.º173/ME/91, de 23 de Outubro, esta legislação torna-se decisiva para a concretização do conceito de inclusão, pela implementação de medidas como:

“- a modificação da escola regular que deverá tornar-se mais abrangente e individualizada, de forma a dar resposta a todos os alunos;
- a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em avaliações de foro médico pelo conceito de alunos com necessidades especiais, baseado em indicadores pedagógicos;
- um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos” (ibid:81).

Os alunos com NEE ficam obrigados ao cumprimento da escolaridade obrigatória, com a publicação do Decreto-Lei n.º301/93.

Em 1997, é publicado o Despacho conjunto n.º105/97, de 1 de Julho. Este mesmo Despacho contextualiza os apoios educativos com base no docente de apoio educativo. O professor de apoio educativo deverá trabalhar não só com o

aluno, mas também com a escola, com a turma e com os professores da classe.

Finalmente, em 2008, é publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

A escola inclusiva em Portugal tende a apoiar de forma gradual os alunos com NEE. Como projecto colectivo que é, passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação. As primeiras orientações para a inclusão apontam para a organização curricular, tal como para estratégias de ensino - aprendizagem e de avaliação, que implicam uma profunda compreensão e conhecimento destes domínios. Como tal, entre outros aspectos, é preciso que atendamos, como aliás já mencionámos, à formação dos educadores, uma formação na inclusão. Esta formação não fornece respostas prontas, não é uma multi-habilitação para atendimento a todas as dificuldades possíveis em sala de aula, mas é uma formação que trabalha o olhar do educador sobre o seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades das suas crianças e que o ajuda a compreender as suas próprias necessidades, a entender que tipo de apoio é necessário e onde deve ir buscá-lo.

Contudo, e depois da breve exposição sobre inclusão, é inevitável a pergunta: como tornar real este espírito de inclusão nas nossas escolas? Nomeadamente escolas de 2º e 3º ciclos?

No fundo, é este o tema que sustenta o estudo de caso apresentado e que pretende suscitar no leitor as conclusões e avaliações pessoais sobre o mesmo.

2.3 Legislação

Ao longo do tempo houve uma evolução ao nível do conceito.

Com a reforma da educação, na década de 80, por Roberto Carneiro, com a **Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro**, este trouxe transformações profundas na conceção de “Educação Integral”. A Lei de Bases do Sistema Educativo define como um dos seus objetivos assegurar às crianças com necessidades educativas

especiais as condições adequadas ao seu desenvolvimento e ao pleno aproveitamento das suas capacidades, sendo do âmbito da Educação Especial, a sua recuperação e integração sócio-educativas.

Em 1991, surge o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto, constitui a legislação mais atual que regula a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Este decreto tem várias inovações referentes à filosofia de integração, das quais citamos:

- a substituição da classificação em diferentes categorias, baseado em decisões de foro médico, pelo conceito de “alunos com NEE” baseados em critérios pedagógicos.

- a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem.

- o reconhecimento do papel dos pais, de uma forma mais explícita, na orientação educativa dos filhos.

- a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação de alunos com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos.

É de referir que este documento legislativo não constitui por si só, a solução para todos os problemas de inclusão, representa sim uma afirmação de direitos que progressivamente todos terão que garantir à população escolar com NEE.

Ainda, neste ano de 1991, aparece uma determinação com o **Despacho Normativo 173/ME/91 de 23 de Novembro**, que vem dar cumprimento às medidas aplicadas pelo Decreto Lei 319/91, mencionando o papel a desempenhar pelo órgão de direção, administração e gestão escolar, pelo professor do ensino regular, pelo professor de ensino especial, pelo serviço de orientação e psicologia e pelos restantes técnicos intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE, optando pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum.

Em 1997, pretende-se renovar o conceito de integração para inclusão e, é publicado o **Despacho Conjunto nº105/97 de 1 de Julho**, com um novo modelo de apoios educativos, concordantes com um novo conceito de inclusão.

Em 1994, desenha-se a Declaração de Salamanca onde é já definido o princípios da educação inclusiva.

Em Portugal, no VII Encontro Nacional de Educação Especial, em 1998, são aprofundadas questões ligadas à implementação Inclusiva, através de vários investigadores e especialistas, nomeadamente: Bernard da Costa, David Rodrigues e Ramos Leitão. Estes conceituados pedagogos reforçam o princípio da Educação Inclusiva, num conceito alargado de uma educação para todos.

Em **31 de Janeiro de 2006** publicou-se o **Decreto-Lei nº 20/2006**, que cria o quadro de educação especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial.

Em **7 de Janeiro de 2008** publicou-se o **Decreto-Lei nº 3/2008**, que reorganiza a educação especial, e tem por base a classificação internacional de funcionalidade e *“define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensino básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da modalidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”*.

Em **23 de junho de 2014**, o Conselho Nacional de Educação fez aprovar uma recomendação que foi apresentada em Diário da República intitulada: **Recomendação n.º 1/2014** aonde faz uma recomendação ao governo para que tome as devidas medidas para responder de forma diferenciada a este tipo de alunos: *“No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pela Conselheira Anabela Grácio, o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 5 de junho de 2014, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo assim a sua primeira Recomendação no decurso do ano de 2014”*.

Em junho de 2014, uma comissão de acompanhamento à Educação Especial, Rute Perdigão, Teresa Casas-Novas e Teresa Gaspar, apresentaram um **Relatório Técnico com políticas públicas para a Educação Especial**.

2.4 Hoje, a inclusão na educação

Há algumas preocupações e críticas às formas como a educação inclusiva está a ser praticada no terreno. Ora, uma das questões que se levanta hoje em dia é saber se a escola regular está preparada para assumir na totalidade a grande responsabilidade de ser uma escola para todos. Há mesmo quem veja reservas na inclusão de um aluno com deficiência numa sala regular, outros falam mesmo em dilemas da inclusão. Por outro lado, “não é possível conceber uma escola inclusiva num mar social de exclusão?” (Rodrigues, 2003).

O princípio da inclusão não pode ser controverso. Pode ser entendido de forma diferente por diferentes pessoas, e a sua prática pode estar aquém do que é considerado o ideal, mas a noção de que os alunos com necessidades educativas especiais de qualquer tipo, devem ser educados ao lado dos seus pares em escolas normais, sempre que possível e apropriado, não pode ser questionado (Carvalho, O. e Peixoto, L. 2000).

Ainscow (2003), publicaram recentemente um documento cujo objetivo será produzir novas orientações para a inclusão. Apresentam um novo conceito em ordem a uma mudança de atitude e de mentalidade face às crianças NEE. Criaram o conceito de “Barreiras à aprendizagem e participação”, é um conceito alternativo ao de “necessidades educativas especiais”.

Moreira et al. (2009:121) afirma que muitas destas “*fortes barreiras ocorre em virtude da existência de preconceitos e discriminações*”. Esta perceção de que as dificuldades educativas podem ser resolvidas através da identificação de algumas crianças com necessidades educativas especiais, apresenta bastantes limitações. Assim sendo, pela sua natureza, o conceito de NEE é extremamente redutor, limitador, castrador, na medida em que só tem em linha de conta as crianças portadoras de deficiência comprovada com relatórios médicos, as chamadas “categorizações”. Esta prática pode baixar as expectativas a respeito das

possibilidades de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, desvia a atenção das dificuldades sentidas por outros alunos a quem não é aplicado o mesmo rótulo, mas que apresentam outras dificuldades que poderão ser: nacionalidades diferentes, minorias étnicas, sobredotação, e problemas socioeconómicos e diferenças culturais.

O conceito de “barreiras à aprendizagem e participação” pode ser usada para conduzir as escolas com vista a melhorar a educação para todos os alunos, pois estas verificam-se em todos os aspetos da vida escolar, na comunidade e nas políticas locais e nacionais.

É frequente verificar, nas escolas, uma grande quantidade de informações a respeito das razões que impedem a aprendizagem e participação dos alunos; só que raramente é aproveitada e sistematizada de forma a melhorar o desempenho e a aprendizagem dos mesmos. As atividades que podem aumentar a capacidade da escola para responder à diversidade dos alunos, deve apoiar-se na mobilização de recursos humanos adicionais.

Os alunos são capazes de dirigir a sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem dos colegas através da sua interação. Este recurso, muitas vezes, não é utilizado, o mesmo se verifica na interação/cooperação entre professores.

Contudo, ainda no âmbito da aprendizagem, ao trabalhar-se os aspetos descritos anteriormente, é importante verificar se a criança já adquiriu a maturação suficiente nas áreas facilitadoras da leitura e da escrita, isto é, deverá possuir um nível de compreensão mínimo, através do qual a criança atribui um nome às coisas e as ações; ter desenvolvido a capacidade para escutar, observar durante o tempo necessário para receber a informação e inclusive possuir a perceção visual e auditiva desenvolvida para perceber as diferenças e as semelhanças entre as imagens, de modo a ser capaz de distinguir umas palavras das outras (Troncoso e Cerro, 2004).

O apoio individual a alunos só tem sentido se for uma parte da tentativa para aumentar a participação dos mesmos. O apoio educativo inclui, também, as atividades de planificação das aulas para todos os alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem, tal como a ajuda que os alunos podem dar uns aos outros.

No tocante às atividades de aprendizagem são elaboradas para apoiar a participação de todos os alunos e o que se nota é que o apoio individual é muito

reduzido. Contudo, segundo Troncoso e Cerro (2004) as crianças com trissomia 21 mesmo assim têm evoluído

“graças aos progressos realizados no âmbito da atenção que lhes é concedida durante as etapas mais prematuras da vida, em termos de intervenção precoce”.

Urge, neste tocante, potenciar a experiência de apoio aos alunos em particular, levando a uma melhoria na sua aprendizagem ativa e individual. Também é necessário que os apoios individuais contribuam para a melhoria das atividades de aprendizagem de toda a turma. O apoio é uma das componentes do ato de ensinar onde todos os professores devem estar envolvidos, assim como na organização e execução dos apoios à aprendizagem e participação. Nesta perspetiva, a coordenação do apoio educativo, deve ligar o apoio a alunos e grupos com os professores e as atividades de desenvolvimento do currículo.

Uma vez mais os autores Ainscow (2003), propõem um novo modelo para um ambiente educativo que resulte da interação entre as características de todos os alunos e as dos seus contextos: as pessoas, as políticas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e económicas que afetam as vidas das crianças e jovens.

2.5 Inclusão de alunos com Trissomia 21 nas Turmas/Escolas

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular foi uma grande inovação que tem vindo a proporcionar a estes alunos melhoramentos da qualidade de vida. As normas da inclusão surgem com a publicação da lei de bases do sistema educativo em 1986, sendo entendida como necessária e vantajosa. Porém, para que esta se torne viável e efetiva, **há ainda um longo caminho a percorrer** para perceber quais as melhores estratégias com estas crianças. **Esta é a grande motivação do nosso estudo. Além das competências técnicas que são exigidas aos professores, a escola ao abrir as suas portas às crianças portadoras de deficiências, na promoção da verdadeira escola**

inclusiva, é muito importante disponibilizar meios, estratégias e apoios que lhes proporcionem um desenvolvimento harmonioso dentro das suas capacidades. A inclusão tem inúmeras vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, principalmente para os portadores de deficiência ao *“estabelecer um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos”* (Correia, 2005).

Para Serrano (2007), a sala de aula é o espaço escolar determinante para a emergência de uma autêntica educação inclusiva. É indispensável apostar na qualidade educativa da escola, cuja razão de ser é a preparação para a vida. Segundo Hegarty (2001), na escola inclusiva é necessário “atuar na área curricular, na área de organização académica da escola, nos métodos de ensino, no desenvolvimento profissional dos técnicos, no envolvimento dos pais e na utilização de recursos”, exigindo diversificação curricular, intervenção pedagógica diferenciada, associada a afetação de recursos humanos, físicos e financeiros com vista ao atendimento destes alunos de forma adequada e respeitadora da diferença.

Tem sido feito um esforço nos últimos tempos em normalizar as escolas. Há um trabalho no sentido de incluir todos os alunos em turmas ditas normais. Neste contexto a inclusão baseia-se na colocação de uma criança com NEE ao lado de crianças que não são portadoras de qualquer patologia, isto é, ditas “normais”. Este é o processo de atendimento educativo específico e deve ser prestado a todas estas crianças mantendo-as no meio familiar, no Jardim de Infância, na escola e noutros meios onde elas estejam inseridas. (Correia. 1997)

O percurso escolar de uma criança começa, quase sempre, nos jardins de infância, na educação pré-escolar, onde começa seu processo de socialização e individualização, fomentando o desenvolvimento das relações afetivas entre os seus pares. O envolvimento, da criança com NEE, no grupo turma reveste-se de aspetos muito importantes para o seu desenvolvimento, nomeadamente para as crianças síndrome de down, pois trata-se de relações que levam à igualdade, cooperação e reciprocidade. Tudo isto acontece no Jardim de Infância, sendo o local ideal para o progresso destas crianças, pois encontram aqui uma variedade de modelos e um conjunto de interações que contribuem para uma integração adequada da criança na sociedade. (Correia e Serrano. 1998).

Também, Correia. 1997, refere a importância de colocar as crianças com NEE em turmas regulares, pois as outras crianças da turma constituem um fator de

grande importância para o sucesso da integração, das relações, interações e laços de amizade existentes no ambiente da escola. Segundo o mesmo autor, são consideradas medidas de integração, todas aquelas que apontam para a permanência da criança com NEE no seu contexto natural.

Ainda, neste sentido, o mesmo autor, apresenta um conjunto de medidas que conduzem ao sucesso na inclusão, as que mais têm evidência são:

- *Uma preparação adequada de todos os professores ou intervenientes no processo educativo.*
- *Elaboração de planificações e programas que respondam eficazmente às necessidades da criança com NEE.*
- *Criar interações entre a escola, a família e a comunidade com base num bom clima de entendimento e cooperação.*

É considerando o exposto que nasce um novo conceito, “a educação especial já não se concebe como a educação de um tipo de alunos, mas como um conjunto de recursos pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades e que de forma transitória ou permanente possam apresentar alguns dos alunos.” (Rodrigues, 2007).

As escolas devem garantir, na constituição das turmas, um equilíbrio por forma a promover e a favorecer a inclusão de alunos com NEE. Devem, também, no percurso escolar, destes alunos, criar programas em ordem à sua inclusão na sociedade, preparando-os para o mundo do trabalho.

Também é de salientar que os alunos com Trissomia 21 ou outras patologias diagnosticadas, validadas pelos profissionais da educação especial, ao frequentarem um Jardim de Infância, na educação pré-escolar, desde os três anos de idade, frequentam turmas constituídas por 20 alunos.

2.6 Presença/envolvimento da família no percurso escolar

Como todos sabemos a presença das famílias no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos é sempre um elemento fundamental para o seu desenvolvimento. É de referir que é primordial o apoio de uma comunidade forte, eles só por si têm dificuldades em exercer as suas funções com sucesso.

Hoje, a escola tem uma responsabilidade muito importante em apoiar os pais, destas crianças, nas respostas suas às necessidades. Correia e Serrano. 1998, referem que a colaboração da sociedade civil e da escola potencia uma atitude positiva e leva as famílias a atingir um maior equilíbrio, que permite aos pais uma maior disponibilidade e melhoria de recursos, proporcionando o bem-estar de todos os membros.

Moreira (2011: 120) neste contexto de inclusão dos alunos na sociedade civil refere “*que se trata de uma prática relativamente recente nas organizações*”, porque as mesmas têm que “*compreender a dinâmica de suas identidades pode contribuir para o aperfeiçoar o processo de inclusão desses indivíduos nas organizações*”.

Também, Bronfenbrenner (1989), citado por Bee (1996), afirma que o sistema ecológico em que a criança se desenvolve contém uma série de camadas ou círculos concêntricos. O “microssistema” surge como um círculo mais central e inclui todos os ambientes em que a criança está envolvida, mais centrada na família mas incluindo a escola.

No mesmo sentido, Correia e Serrano. (1998), referem, ainda, neste modelo ecológico de Bronfenbrenner. (1989), um segundo círculo a que dá o nome de “mesossistema”.

Este segundo círculo representa as interações entre o “microssistema” e o “exossistema”, onde a criança participa diretamente. As relações entre pais/educadores e família/comunidade, trazem benefícios interativos à criança e à família. “*...as avaliações e intervenções educativas deverão ocorrer nos diferentes contextos em que a criança e a família evoluem...*” (Bairrão, 1994, p.16).

A camada seguinte a que Bronfenbrenner dá o nome de “exossistema”, surge como um terceiro círculo. Inclui uma gama completa de elementos do sistema que embora não tenha um contacto direto com a criança, vai influenciá-la, na medida em que afeta especialmente a família, ou seja, a profissão dos pais e o seu local de

trabalho, a família alargada, assim como o conjunto de amigos, que influenciam a criança através da família.

Por fim, surge o quarto e último círculo, o “macrossistema” onde o autor descreve o ambiente cultural mais amplo onde estão inseridos o “microsistema” assim como o “exossistema”. O nível económico da família, o local onde reside, a sua identidade étnica e a cultura mais ampla em que se insere o sistema inteiro, formam o chamado “macrossistema”.

As famílias de crianças portadoras de deficiências comprovadas, debatem-se com enormes dificuldades no que se refere ao acompanhamento educativo dos seus filhos. Vivem momentos de grande terror e ansiedade quando se deparam com a realidade e o processo de aceitação de um filho diferente *“Como é que isto nos aconteceu a nós? Com tantos bebés que nascem bem... como é que foi acontecer logo ao nosso?...”*.

Nem sempre a reação é mais favorável face ao problema de terem um filho com uma patologia muito grave. A primeira reação manifestada pelos pais ao tomarem consciência que tiveram um bebé nascido “diferente” é sempre negativa. Entram numa crise profunda de dor, criando à sua volta um conjunto de questões relativamente à sua situação familiar. É importante compreendermos a situação de crise em que estes pais se encontram e conhecermos a diversidade de sentimentos e emoções que os afeta. A presença de profissionais, na relação que estabelecem com as famílias, conscientes dos sentimentos que estas passam, consciencializam-nas para a experiência de aceitação de um filho com NEE. Vão apoiá-los na expressão destes mesmos sentimentos, para que consigam aceitar o seu filho, ajudando-os a ultrapassar esta enorme dificuldade e tentar desenvolver práticas eficazes que os ajudem a ter um papel positivo em relação ao processo educativo destas crianças.

Segundo Correia (1997), neste tipo de situações, surge uma sequência de estádios ou reações mais típicas por parte destas famílias:

-Em primeiro lugar uma reação de choque, rejeição e incredulidade. -Segue-se uma desorganização emocional, que se manifesta por sentimentos de culpa, frustração, raiva, tristeza e mágoa. -Só mais tarde, com o apoio da família, da sociedade e de profissionais, poderá surgir um novo estágio a que o autor dá o nome

de “organização emocional”, momento em que o casal se adapta a esta realidade e ao processo de aceitação de um filho “diferente”.

Muitos casais, são ainda confrontados com uma dificuldade de partilha de emoções e sofrimento entre ambos, com tendência a fechar-se cada um no seu mundo. Por outro lado, este bebé que lhes nasceu, não foi aquele com quem tinham sonhado, o que ainda levanta um sentimento de recusa. O casal vive uma sensação de perda, de falha e ao tentarem ultrapassar esta situação, procuram uma explicação de uma forma desesperada. A este sentimento de dor, dá-se o nome de “processo de luto”, pelo facto da profunda sensação de perda de um filho idealizado e amado.

Perante o facto de nascer um bebé “diferente”, surge a necessidade de estes pais ultrapassarem a situação e conseguirem adaptar-se o mais depressa possível, de forma a estabelecerem uma relação afetiva com a criança e começarem a participar em todo o processo educativo.

Para McWilliam (2012: 228-229) o desempenho de funções dos técnicos que acompanham estas famílias é fundamental em todo este processo, pois para além de prestarem os cuidados de que os bebés necessitam, apoiam os pais em todas estas dificuldades de aceitação, prestando em simultâneo, declarações e esclarecimentos muito importantes sobre o estado de saúde da criança.

Os técnicos podem ainda ajudar os pais a tomarem consciência das particularidades e potencialidades do seu filho. O resultado de algumas investigações revelam-nos que a qualidade de informação fornecida aos pais, contribui de uma forma positiva para o desenvolvimento e apego destas crianças.

As famílias que vivem com filhos portadores desta patologia apresentam testemunhos onde revelam as muitas dificuldades em educar os mesmos, assim também como todo um processo de “dor e angustia”, podemos constatar existir uma forte ligação afetiva entre as mães e as crianças portadoras desta patologia, assim como um conjunto de respostas que se verificam por parte da família, que vão de encontro às necessidades da criança. O nascimento de uma criança “diferente” vai levantar problemas estruturais no seio da família, tais como funções económicas, domésticas, de saúde, recreativas e de socialização.

Vem ainda alterar a dinâmica da relação familiar, assim como as suas exigências e responsabilidades sócio-económicas e educativas.

Estas famílias para poderem educar os seus filhos estão dependentes das respostas existentes na sociedade para as necessidades dos mesmos.

Quanto maior for a gravidade do problema da criança, maior é o stress sentido pela família. Estes pais tem tanto maiores dificuldades no apoio aos seus filhos, quanto menores forem os recursos existentes. (Correia,1997)

Os alunos observados fazem parte de famílias muito bem estruturadas, no que se refere a regras, rotinas, princípios e conceitos sociais, onde se observa um bom desempenho sendo estes alunos o centro das atenções, até por se tratarem de filho muito especiais.

Os pais destas crianças devem ter a liberdade de escolher a escola para os seus filhos. Esta escolha é muito importante, cabendo aos técnicos apoiar os pais e informá-los sobre a existência dos recursos disponíveis.

McWilliam (2012: 151) afirma que é muito importante o “envolvimento parental” em todo o processo educativo destas crianças, assim como na tomada de decisões e orientações, por parte dos pais, que podem ser fundamentais no que se refere ao sucesso e futuro dos seus filhos. Eles devem participar em parceria com toda a equipa multidisciplinar no trabalho a desenvolver no apoio educativo da criança.

Compete aos professores e técnicos prestar à família todo o apoio necessário, auxiliando-a no bom desempenho do seu papel de pais e principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Estas crianças, apesar da sua diferença, têm o direito à igualdade de oportunidades, tal como as outras crianças. Têm o mesmo direito de, sempre que possível, frequentar a escola que é de “todos”. (Ladeira e Amaral, 1999).

Para que uma criança com deficiência se sinta membro de uma família e de uma sociedade, usufruindo dos seus direitos, é importante que esteja bem integrada em todos os contextos sociais: no meio familiar, no jardim de infância e nos locais de lazer. A nossa sociedade fundamenta-se, em termos de educação, na célula familiar, ou seja, a família é a primeira a educar e a integrar sobretudo as crianças com deficiência. Os pais são sem dúvida os primeiros educadores dos filhos e, quando se trata de uma criança “diferente”, poderão sê-lo durante toda a vida. No percurso escolar dos seus educandos os pais devem participar em todos os momentos de planificação e avaliação, no processo de intervenção educativa do seu filho. Reconhecem e valorizam todo o trabalho desenvolvido dando o seu contributo, manifestando os seus desejos, expectativas assim como as dificuldades sentidas.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1 Justificação metodológica

1.1 A formulação do problema

A razão de ser desta fase do trabalho, prende-se com o facto de interligar a componente teórica, a um estudo de carácter prático, para dar resposta à problemática que nos propusemos estudar. O presente estudo resulta de uma preocupação pessoal relativa à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, partindo da seguinte questão:

- o ensino regular está preparado para aceitar a inclusão dos alunos com T21?

Esta questão surgiu da necessidade de conhecer um pouco melhor a realidade existente nas escolas de hoje e, de certo modo, saber em que termos a inclusão se verifica no sentido de criar condições capazes de satisfazer as características e necessidades de todos os alunos que a frequentam.

Tendo em conta que a investigação em pedagogia tem por objetivo promover a educação/inclusão ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa (Sousa, 2005:29). O trabalho aqui desenvolvido pretende colaborar para uma melhor reflexão, por parte das escolas e professores do ensino regular desde a Educação Pré-Escolar passando pelo 1º, 2º e 3º Ciclos, relativamente à forma como sentem a presença dos alunos com Trissomia 21 nas suas salas de aula.

1.2 Hipóteses

Com o decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, a inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular, passa a ser uma realidade a que nenhuma escola nem nenhum profissional da educação se pode abster.

Incluir, tem subjacente ao próprio conceito, a noção de alguém que está fora da escola, e que se pretende pôr dentro. Contudo, o que todos os profissionais, familiares e os próprios alunos com NEE sempre pretenderam, foi pertencer ao grupo/turma, isto é, incluído no grupo, fazer parte integrante dele.

Sabendo que numa investigação científica a função das hipóteses é dar orientações para os factos, no sentido de se obter uma resposta para o problema, propõem-se as seguintes:

H.1 – Os educadores e professores que aceitam a inclusão dos alunos com T21 em turmas regulares consideram que a escola onde lecionam está adaptada para receber estes alunos.

H.2 – Os educadores e professores que já tiveram alunos com T21 incluídos nas suas turmas consideram mais crucial a relação escola/família do que os outros professores.

H.3 - Os educadores e professores que tiveram alunos com T21 incluídos nas suas turmas consideram mais crucial a cooperação do professor de Educação Especial do que os restantes professores.

H.4- A inclusão de alunos com T21 numa turma/escola do ensino regular é a melhor modalidade de atendimento para os mesmos, promovendo-lhes o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

2 Objetivos do estudo

O trabalho de investigação que aqui se desenvolve é constituído por um estudo, cuja temática se prende com **a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas/escolas do ensino regular** desde a Educação Pré-Escolar, passando pelos três Ciclos de ensino básico: 1º, 2º e 3º Ciclos.

2.1 Objetivo geral:

Identificar os principais obstáculos à inclusão destes alunos e verificar em que medida a inclusão destes alunos é problemática.

2.2 Objetivos específicos:

- Verificar se as metodologias que têm vindo a ser utilizadas na inclusão dos alunos são as mais adequadas;
- Pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre causas e características da Trissomia 21, para responder de uma forma mais adequada aos alunos em questão;
- Estabelecer uma relação de intercâmbio com o pessoal docente e não docente, alunos, com a família e os técnicos de apoio.

3 Fundamentação

Assim, e partindo deste pressuposto, também as crianças com Trissomia 21 requerem de um ensino adequado aos problemas que dela advêm. De facto, e estando esta normalmente inserida no âmbito da deficiência mental, é nossa intenção saber, junto dos educadores da Educação Pré-Escolar e dos professores do 1º, 2º e 3º Ciclos, como estes alunos se sentem ou não integrados nas suas turmas e respetivas escolas. Se os professores estão preparados para lidar com as diferenças e se têm formação suficiente para tal. Se há um preconceitos por parte de pais em geral e alunos da turma, com as expetativas e possíveis frustrações dos familiares da crianças com Trissomia 21, com as limitações e alcances cognitivos, motores e afetivos dos próprios.

Considerando que nos alunos com Trissomia 21, a educação pode, ou não, tornar-se um instrumento transformador desses indivíduos, dependendo da metodologia (práticas e estratégias educativas) que for utilizada. É preciso, também ter em conta que o papel da escola não é apenas o de ensinar conteúdos académicos, mas principalmente estabelecer padrões de convivência social.

Portanto, a sala de aula deve ser reconhecida como uma comunidade, pelos professores e alunos, os quais devem comprometer-se com a vivência de atitudes, direitos, deveres, responsabilidades em ordem a uma cultura de inclusão, tomando consciência de a escola/educação para todos.

4 Universo e amostra

Universo: Agrupamento de Escolas D. Pedro I, Agrupamento de Escolas de Valadares e Agrupamento de Escolas Dr. Costa Matos todos situados em Vila Nova de Gaia.

A amostra é constituída por todos os Educadores da Educação Pré- Escolar, professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino regular.

Para a caracterização, considerou-se a idade, o sexo, os anos de serviço enquanto educadores e professores, assim como se já trabalharam com alunos com esta patologia.

O conjunto dos participantes envolvidos no estudo é constituído por educadores e professores, com turmas atribuídas no ensino regular, a exercer funções nos respetivos Agrupamentos de Escolas.

Foram distribuídos 380 questionários. Todos foram preenchidos e devolvidos. Esta operação foi acompanhada pelos diretores dos respetivos Agrupamentos e com o apoio dos docentes de Educação Especial.

Dos participantes que pertencem à amostra, a maioria é do sexo feminino. A idade é muito variada. Quanto aos anos de serviço percebe-se que existe um corpo docente muito estável nos três Agrupamentos.

Relativamente à experiência com crianças com Trissomia 21, existe um grupo reduzido com experiência nesta área.

5 Metodologia

A fim de ajudar na elaboração deste estudo e atendendo aos objetivos já propostos, a opção metodológica a que nos propomos utilizar, possui um carácter misto (qualitativa e quantitativa), na medida em que ...ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Biklen & Bogdan, 2003, p.11).

Assim sendo, a metodologia escolhida permitirá uma análise das diferentes perspetivas sentidas pelos educadores e professores na sua prática educativa.

Ainda segundo o mesmo autor, a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (Biklen & Bogdan, 2003, p.49). Por conseguinte a descrição funciona como método de recolha de dados, que serão analisados de forma indutiva, ou seja os dados recolhidos ou provas não têm como objetivo confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as

abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando (Biklen & Bogdan, 2003, p.50).

Assim, de modo contínuo, investigadores qualitativos em educação questionam os sujeitos da sua investigação com o intuito de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Biklen & Bogdan, 2003, p.51). Neste sentido, foram estabelecidas algumas estratégias e procedimentos que nos permitiram tomar em consideração as experiências do ponto de vista dos nossos informadores.

Para o desenvolvimento da parte prática deste trabalho, foi elaborado um inquérito por questionário (ver anexo 1) de carácter anónimo, dirigido a educadores e a professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino básico regular que tem, como principal objetivo, proceder à sua validação, de modo a futuramente poder recolher informações e opiniões acerca, não só das condições, mas também das lacunas existentes nas turmas e escolas do ensino regular para responder à inclusão dos alunos com Trissomia 21.

5.1 Instrumento de recolha de dados

Segundo Lessard (1996, p.143), em ciências humanas e na investigação qualitativa, diz que existem três grandes grupos de técnicas aos quais designam de modos de recolha de dados, são eles: o inquérito que pode tomar a forma de entrevista (oral) ou de questionário (escrito); a observação que pode ser direta ou participante e a análise documental que têm como principal objetivo recolher informação necessária para a base da análise de estudo. Como nos diz Biklen & Bogdan (2003, p.149) Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.

Em consideração aos objetivos deste estudo, o instrumento privilegiado a usar tomará a forma de inquérito por questionário.

Apesar das suas limitações, o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa. Tem a vantagem de não obrigar a uma interação direta com

os sujeitos que respondem, uma vez que são os próprios que o preenchem, o que permite ainda, sempre que se achar aconselhável, permaneçam anónimos. Esta garantia de anonimato pode ser importante no sentido de se conseguirem respostas o mais honestas possíveis. Os questionários foram entregues pessoalmente, o que se traduz, também, numa grande economia em termos de tempo.

Por outro lado, o questionário está limitado pelas próprias questões que o compõem e dificilmente abrange os vários aspetos de um problema. O sujeito quando responde na ausência do investigador, não tem com quem dissipar eventuais dúvidas e dá a sua opinião de forma subjetiva e, por vezes, até de certo modo tendenciosa. Assim as questões devem ser formuladas da forma mais simples e honesta possível.

Os questionários apresentados foram compostos por questões fechadas, o sujeito tem apenas que assinalar a sua resposta entre as hipóteses que lhe são propostas. Tem como desvantagem, limitar a resposta do sujeito e facilita a análise das mesmas.

5.2 Construção do instrumento

Atendendo aos objetivos deste estudo, surge a necessidade de se elaborar um questionário que tome a formação das questões. Neste caso, o mesmo será formado por questões fechadas.

Terminado este procedimento, o questionário dirigido aos educadores e professores do ensino regular da educação Pré-Escolar e do 1º, 2º e 3º Ciclos ficou composto por 15 questões.

5.3 Análise de dados

A análise envolve o trabalho com todos os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão que vai ser transmitido aos outros (Biklen & Bogdan, 2003:205).

A análise de dados tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto pela investigação (Ghiglione, 1993).

A recolha de dados sobre as atitudes/visão dos educadores e dos professores face aos alunos com T21 dentro das suas aulas, foi feita através de um questionário, anexo 1, constituído por quinze grupos de questões. Todas as questões são fechadas.

Por meio da análise dos questionários e das respostas fornecidas pelos educadores e professores, realizou-se a contabilização das suas respostas.

Nesse sentido, serão analisadas as respostas dos educadores e professores procurando identificar as concepções sobre a inclusão escolar, bem como as possibilidades e limitações encontradas.

5.4 Apresentação e tratamento dos dados

INFORMAÇÕES DE NQUADRAMENTO:

A. GÉNERO

Masculino	73	19%
Feminino	307	81%
[?]	0	0%



Gráfico 1– Número de educadores e professores a lecionar nos Agrupamentos

B. ANO LECIONADO

Pré-Escolar	66	17%
1º CICLO	120	32%
2º CICLO	98	26%
3º CICLO	96	25%
[?]	0	0%



Gráfico 2– Ciclo de ensino: Educação Pré-Escolar e professores do 1º, 2º e 3º Ciclos

C. IDADE

[22-27]	31
[28-33]	62
[34-39]	84
[40-45]	57
[+45]	146
[?]	0

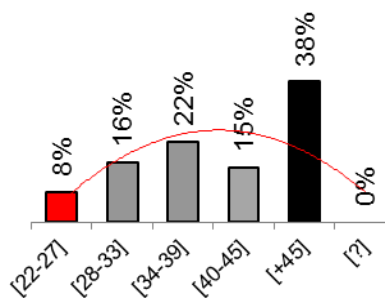
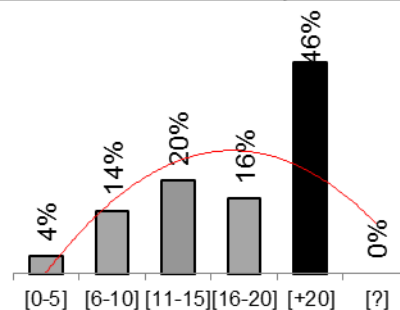


Gráfico 3– idade dos educadores e dos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos

D. ANOS DE SERVIÇO



14	[0-5]
52	[6-10]
77	[11-15]
62	[16-20]
175	[+20]
0	[?]

Gráfico 4 - anos de serviço dos educadores e dos docentes do 1º, 2º e 3º Ciclos

1. Na turma que leciona tem ou já teve crianças com Trissomia 21?

SIM	12	3%
NÃO	368	97%
[?]	0	0%



2. Se respondeu **SIM**, sentiu dificuldade em dar resposta às necessidades destas crianças?

Não, nenhuma	192	51%
Sim, alguma	72	19%
Sim, muita	116	31%
[?]		0%

3. Se **SIM**, gostaria de repetir a experiência?

SIM	172	45%
NÃO	16	4%
[?]		0%

Gráfico 5 - profissionais com ou sem experiência com alunos com T21

Nem todos, efetivamente, conhecemos ou tivemos contacto com alunos com T21, mas a verdade é que quase um terço dos inquiridos já teve um aluno com esta problemática. É de salientar como relevante que se trata de um desafio extraordinário e enriquecedor trabalhar com este tipo de crianças, uma vez que, quase por unanimidade, os inquiridos gostavam de repetir a experiência e trabalhar novamente com crianças portadoras de T21.

4. Dos seguintes documentos assinale os que lhe são mais familiares:

- Artigo 17º/18º da Lei de Bases do Sistema Educativo

36

 9%
- Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

342

 90%
- Declaração de salamanca

2

 1%

Gráfico 6 - Conhecimento da legislação

Os educadores e os professores do 1º, 2º e 3º Ciclos demonstram que conhecem a legislação relativa à Educação Especial – 90%. Sabemos que os mesmos trabalham com muitas crianças NEE, mas na verdade o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro é o único que é referido aquando da construção dos PEI e dos CEI. Demonstra que é preciso ter outros interesses para conhecer os restantes documentos.

5. Considera que tem formação adequada para responder às necessidades das crianças com Trissomia 21?

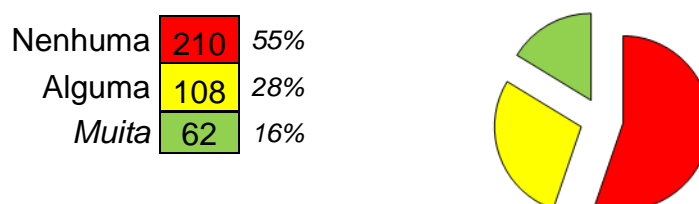


Gráfico 7 - Formação adequada para trabalhar com alunos com T21

A falta ou a pouca formação para trabalhar com alunos portadores desta problemática é uma realidade. Vale aos docentes do pré-escolar e 1º, 2º e 3º Ciclos, que são, por natureza, multifacetados, adaptar-se a qualquer situação com relativa facilidade, permitindo-lhes ultrapassar, de uma forma quase empírica, as dificuldades inerentes à situação.

6. Se tem alunos com NEE -T21 qual o comportamento / atitude que a restante turma tem ou teve para com esse aluno?

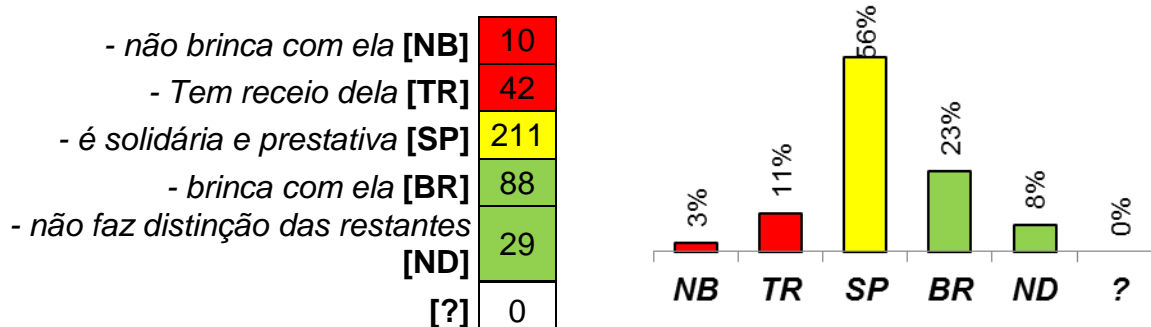


Gráfico 8 - Relação da turma/escola com os alunos com T21

A maior parte dos alunos apresenta uma atitude solidária e prestativa – 56%, o que denota uma relação de aceitação, cooperação e compreensão. Nota-se por parte dos alunos uma postura de inclusão. Contudo, é de referir que existe um grupo de alunos que nem sempre o trata como um par igual, brincando com ele – 3%, por exemplo.

7. Considera importante o trabalho desenvolvido em cooperação com o Professor de Educação Especial:

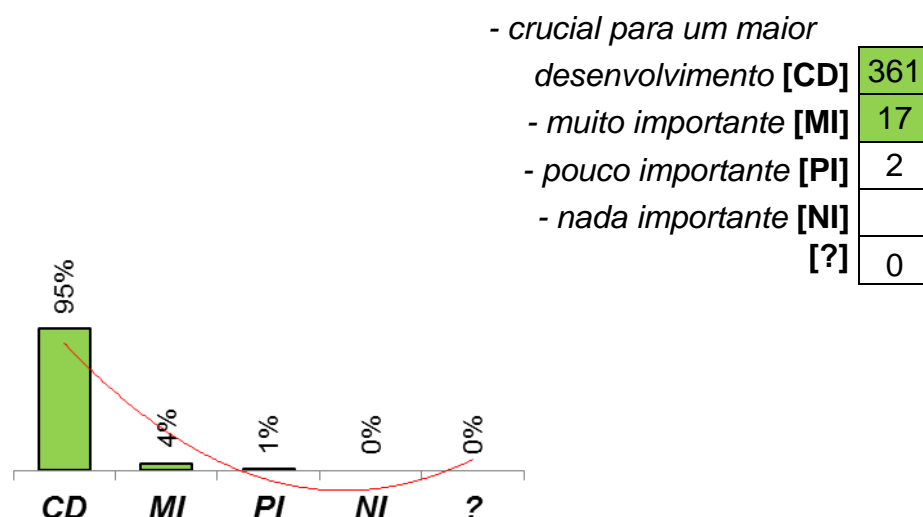


Gráfico 9 - Cooperação com os professores de Educação Especial

Para desenvolver um trabalho positivo e de sucesso com um aluno NEE a cooperação, com o professor de Educação Especial, é essencial – 95%. Ele, melhor que ninguém, poderá dar dicas e conselhos para se atuar adequadamente. O seu conhecimento é essencial à prática do professor e de todos os que lidam com a criança.

8. Considera importante o trabalho desenvolvido em cooperação com os Pais:

- crucial para um maior desenvolvimento [CD]	361
- muito importante [MI]	19
- pouco importante [PI]	0
- nada importante [NI]	0
[?]	0

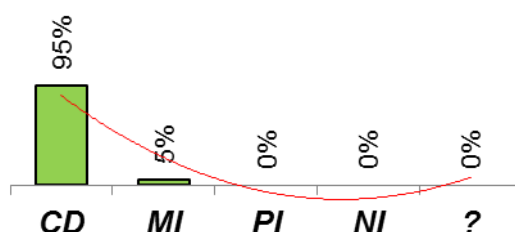


Gráfico 10 - Cooperação com os pais

Tal como o professor de Educação Especial, os pais (95%) são, sem sombra de dúvidas, quem melhor conhece o aluno e com quem o professor deve estabelecer parceria, de modo agilizarem comportamentos coincidentes, na escola e em casa.

9. No seu entender a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular:

- é uma realidade [R]	88
- é difícil, mas não impossível [D]	231
- é ainda uma utopia [U]	61
[?]	0

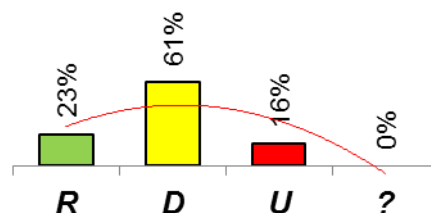


Gráfico 11 - Inclusão de alunos com T21 em turmas do ensino regular

Não se deve confundir aceitação com inclusão. Esta é muito mais vasta e exige, de todos, uma dinâmica diferente, o que nem sempre é totalmente conseguido. Há efetivamente uma grande preocupação em facilitar e construir a inclusão, mas nem sempre ela é feita na sua plenitude. De salientar a vontade que quase todos denotam para facilitar esse percurso, mostrando disponibilidade e abertura para o fazer.

10. Acha que as escolas do ensino regular têm condições para receber alunos com Trissomia 21?

SIM	39	10%
NÃO	341	90%
[?]	0	0%



11. Se respondeu **NÃO**, as alterações deveriam ser feitas ao nível de:

- formação de professores	208	61%
- infra - estruturas	114	33%
- número de intervenientes (terapeutas, psicólogos, ...)	51	15%
- currículo	7	2%
- outros	0	0%

Gráfico 12 -As escolas do ensino regular têm condições para receber alunos com T21?

Todos reconhecemos que há muito a fazer nesta área, e apesar de não terem formação – 61%, apesar de identificarem dificuldades, quase metade dos inquiridos é otimista e assume uma atitude de aceitação – 33%.

No tocante a segunda questão, assumem que ter um aluno com T21 na sala de aula implica ter/criar um conjunto de condições essenciais ao progresso e desenvolvimento do mesmo. Os inquiridos estão muito divididos. Entendem os mesmos que é necessário muita formação – 61%, criar condições e dotar as escolas de recursos humanos que cooperem com os profissionais da educação – 33%. Todos estes elementos são importantes e só todos juntos podem funcionar como um todo.

12. Na sua opinião, quando a escola não apresenta condições essenciais para receber uma criança com Trissomia 21, deve:

- remeter a criança para outra escola	11	3%
- deixar que permaneça na referida escola, ainda que sem condições	0	0%
- criar condições, com a maior brevidade possível, para que a criança possa permanecer na referida escola	361	95%
- outras	8	2%

Gráfico 13 - Quando a escola não apresenta condições para receber alunos com T21?

Neste ponto há muito consenso relativamente ao facto de se ter de adaptar a escola às necessidades – 95%. Se a escola é inclusiva, tem de dar resposta adequada a todos os seus alunos. Temos de reconhecer que, nem sempre, a resposta é dada em tempo ideal, mas tem de haver uma preocupação de responder com a maior brevidade possível, para minimizar os constrangimentos que a situação possa causar.

13. A escola onde leciona está devidamente adaptada para receber alunos com Trissomia 21?

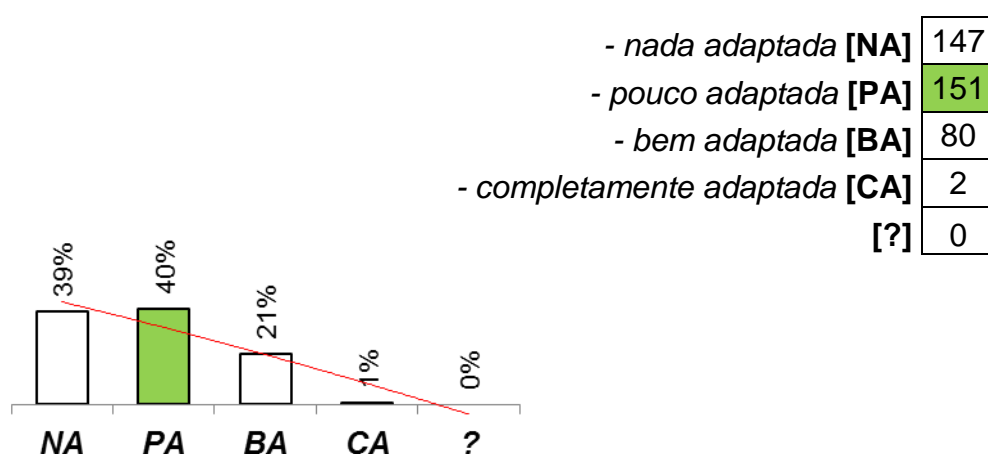


Gráfico 14 - Escola onde leciona está adaptada para receber alunos com T21?

Sendo agrupamentos como tantos outros, vão se adaptando às necessidades que vão surgindo. É preocupação de todos os docentes criar espaços de acordo com a problemática dos alunos NEE. Neste ponto, só uma pequena minoria assume que a escola não está adaptada para receber alunos com T21, o que demonstra que apesar de todas as limitações existentes há uma grande vontade de criar as condições necessárias e de adaptar a escola aos alunos com esta problemática.

14. Conhece alguma escola que considere adaptada?

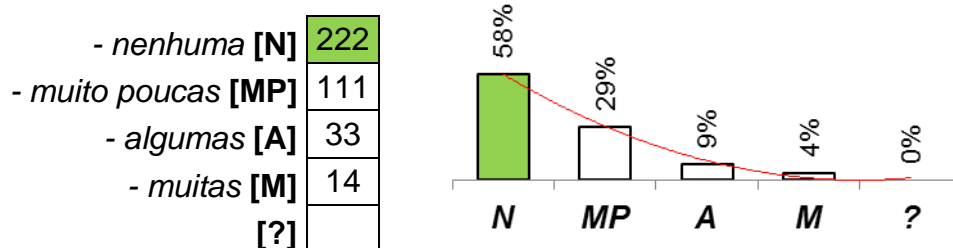


Gráfico 15 - Conhece alguma escola adaptada?

Estes resultados mostram que ainda há muito a fazer nesta área. A inclusão é boa para todos, mas é necessário equipar escolas, preparar e formar docentes e não docentes.

15. Leia as afirmações e selecione o seu nível de concordância

Discordo
totalmente
parcialmente
Não concordo
Nem concordo
Concordo
parcialmente
totalmente

Nota: Os professores que não responderam foram "inseridos" no "amarelo"

15.1. A inclusão de alunos com NEE - T21 - numa turma de ensino regular favorece a compreensão e aceitação das diferenças por parte dos restantes alunos	5	0	21	123	231
15.2. A interação entre pares, no ambiente de sala de aula, favorece as aprendizagens dos alunos NEE - T21	4	3	7	109	257
15.3. Os alunos do ensino regular são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE - T21	72	188	42	66	12
15.4. As escolas deverão estimular a inclusão dos alunos com NEE - T21	0	5	18	37	320
15.5. a inclusão de alunos com NEE - T21 na sala de aula contribui para a indisciplina dos restantes	127	88	32	92	41
15.6. Os alunos com NEE - T21 apresentam comportamentos perturbadores na sala de aula	23	51	103	181	22
15.7. A inclusão dos alunos com NEE - T21 na sala de aula pode contribuir para a aprendizagem dos restantes	5	15	120	192	48
15.8. É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha alunos com NEE - T21	117	72	43	77	71
15.9. O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com NEE - T21	2	32	51	118	177
15.10. A inclusão dos alunos com NEE - T21 contribui para o desenvolvimento de uma escola mais democrática e pluralista	13	31	66	88	182
15.11. Os alunos com NEE - T21 deverão frequentar estabelecimentos específicos de Educação Especial	88	140	61	65	26
15.12. As escolas deverão promover medidas educativas adaptadas aos alunos com NEE - T21	13	21	88	101	157

Gráfico 16 - A inclusão de alunos com NEE - T21- numa turma de ensino regular favorece a compreensão e aceitação das diferenças por parte dos restantes alunos.

Os inquiridos reconhecem que a inclusão de alunos com T21 pode ser uma mais-valia para a turma, um fator de enriquecimento para todos, em que todos ficam beneficiados. No entanto, também admitem que nem sempre é fácil, pois a inclusão não significa simplesmente aceitação. É muito mais do que isso. Há uma exigência muito maior. Na inclusão dos alunos com T21 têm de crescer, conhecer outros mundos. Colocar estas crianças em escolas onde as referências são similares às suas, certamente não contribui para o seu sucesso e desenvolvimento. Por isso, as escolas têm que trabalhar mais o campo da inclusão. Se a escola é de todos e para todos, a mesma deve criar as condições que favoreça o acesso e o sucesso de todos à educação, à cultura, aos conhecimentos, ao saber, à informação, etc...

Em suma, à igualdade de oportunidade.

5. Análise final

De acordo com os resultados obtidos no questionário de inclusão de alunos com T21 em turmas/escolas de ensino regular, verificou-se que a população inquirida, é maioritariamente **a favor da inclusão** deste tipo de alunos no ensino regular, apesar de considerarem que **é um percurso difícil**. Consideram que existem escolas com condições para receber este tipo de alunos, contudo, **realçam a formação dos professores** e um maior número/diversidade de intervenientes como condições básicas a serem incrementadas.

Verifica-se ainda que, 24% da população inquirida já lecionou a crianças com T21 e destas, cerca de **metade sentiu dificuldade em dar resposta**, apesar de quase todas terem referido que **gostariam de repetir a experiência**.

Verifica-se ainda que **90% está bem informada ao nível da legislação** específica referente a este tipo de crianças.

Aquando da inserção destes alunos em turmas do ensino regular, consideram que os restantes **elementos da turma são solidários e prestativos em relação ao**

aluno, favorecendo a compreensão e aceitação das diferenças e melhorando a sua aprendizagem. A grande maioria dos inquiridos considera ainda que, o **isolamento destas crianças em turmas especiais tem um efeito negativo no próprio**. O trabalho de cooperação com os educadores e com o professor de ensino especial é referido como sendo de extrema relevância.

Ainda numa leitura mais fina da problemática é de referir a **ausência de uma equipe formada por especialistas de diferentes áreas** que atue em conjunto com os docentes e diretores, parece ser um obstáculo importante para a realização de ações e projetos comprometidos com os princípios inclusivos.

Aparentemente, **a formação dos profissionais da educação** pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada às melhorias das condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

Cabe salientar que só um grupo muito pequeno é que já trabalhou ou têm experiência com alunos com trissomia 21 e há um grupo que gostaria de repetir a experiência, outros professores referem que não se sentem capazes nem preparados. Os demais professores focalizaram outros aspetos, como a falta de experiência anterior e **a falta de condições das escolas**.

Como forma de superar as dificuldades, os participantes defendem unanimemente a **urgência de formação dos professores nesta área** e a importância de aumentar o número de intervenientes nas escolas como psicólogos, terapeutas, etc ...).

Os docentes consideraram o apoio de especialistas e dos pais como um aspeto fundamental na atuação com crianças portadoras de Trissomia 21, explicitando também a ideia de que **todos juntos e unidos podemos tentar ultrapassar as dificuldades**. Esta visão assemelha-se ao que Stainback e Stainback (1999) ressaltam sobre a necessidade de as **escolas se tornarem comunidades acolhedoras**, sendo que o primeiro passo desse processo seria o **desenvolvimento de uma cultura escolar baseada no reconhecimento, na valorização e no respeito a todos os alunos**.

Alguns profissionais consideraram relevante a **realização de adaptações na infraestrutura dos estabelecimentos escolares e de um trabalho conjunto de**

todos os participantes da comunidade escolar, visando à inclusão desses alunos no ensino regular.

De acordo com os relatos, os docentes parecem crer que a inclusão destes alunos é um percurso difícil mas não impossível, indicando também certa urgência em fazerem formação para adquirir conhecimentos sobre como lidar com os mesmos.

Estes resultados mostraram que os educadores e os professores estão cientes de estarem **preparados para a inclusão**, necessitam de aprenderem as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas.

No fundo, as necessidades apontadas indicam que o professor precisa ser auxiliado no processo de inclusão. Por estar a maior parte do tempo atuando junto aos alunos, o docente não pode trabalhar isoladamente. É por esse motivo que os educadores e os professores destacaram, em diferentes níveis, o carácter imprescindível do apoio de profissionais especializados, da família e de toda a comunidade.

Nesse sentido, a inclusão destes alunos nas salas regulares origina novas circunstâncias e desafios, que tendem a somar-se com as dificuldades já existentes do sistema atual, e, por conseguinte, ratifica a ideia de que profundas modificações devem ser realizadas a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com ou sem Trissomia 21.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos tem sido feito um grande esforço de adaptação das escolas no sentido de darem a melhor resposta aos alunos portadores de deficiência. Os alunos com necessidades educativas especiais não podem simplesmente ser incluídos em turmas e escolas e aguardar que com o tempo "normalidade" volte automaticamente. É indispensável adequar, estruturar e desenvolver estratégias inclusivas para que alunos "diferentes" possam ser incluídos em espaços em que todos sintam o "mais normal" possível como por exemplo a organização e os arranjos nos espaços físicos; assim como a escolha de materiais e equipamentos para as salas de aula, manipulação do espaço disponível para os alunos, revisão do papel do educador e do professor como iniciador das interações sociais ou como meio, gestos dessas interações, a maior ou menor estruturação das atividades próprias na sala de aula.

A relação dos alunos portadores de Trissomia 21 no contexto da “turma/escola” inclusiva é um fator imprescindível para sua inclusão na sociedade, são estas relações que lhe proporcionarão autonomia e lhe serão o suporte para a convivência social. Através da sua relação dentro do contexto inclusivo ele poderá atingir o máximo das suas potencialidades na medida que ele tem o outro como referência, conhecerá a formação de vários papéis sociais, desenvolverá relações de trocas sociais e culturais e aprenderá a conviver com sua própria deficiência, o que faz crescer suas responsabilidades e sentir-se um membro útil da sociedade.

Um dos objetivos da Escola Inclusiva é eliminar atitudes discriminatórias para com estes alunos, como refere Moreira (2009: 83). O aluno portador de Trissomia 21 precisa de compreensão, aceitação e valorização para se sentir seguro e melhor se desenvolver, a interação dele com o dito “normal” poderá desenvolver relações que lhe proporcionam isso.

A criação de turmas/escolas inclusivas implica promover grandes mudanças organizacionais e funcionais, a nível da articulação dos diferentes atores educativos, da gestão da sala de aula e do próprio processo de ensino-aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências, medos, receios que inibam a ocorrência de verdadeiras mudanças culturais, impedindo transformar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo.

Os inquéritos aplicados, a partir dos resultados apresentados, referem que a educação inclusiva foi vista pelos participantes como possível, mas é necessário fazer um longo caminho para percorrer. O discurso da maioria dos participantes evidencia uma posição favorável à inclusão dos alunos com Trissomia 21 na educação regular, contudo mostram-se angustiados e um pouco perdidos, referindo que não se sentem preparados para trabalhar com crianças com Trissomia 21, faltando-lhes formação e apoio. Os docentes parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente. Os resultados mostraram que os educadores e os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas. Os participantes reconheceram a importância de uma educação democrática, que atenda à totalidade dos educandos; no entanto, apontaram que devem ser tomadas as providências necessárias, incluindo a participação ativa de professores de educação especial, dos pais e da sociedade para proporcionar aos indivíduos com Trissomia 21 um ensino adequado às suas necessidades específicas.

Dos resultados obtidos regista-se a necessidade de que os profissionais da educação devem promover ativamente mudanças nas escolas para que a inclusão seja uma realidade.

Podemos concluir que a participação dos educadores e dos professores nos processos de mudança, é fundamental, por isso, é importante que as escolas e os educadores e os professores se esforcem em conjunto com outros profissionais ligados, também, à educação, tais como terapeutas, psicólogos, pedopsiquiatras, etc., que concorram todos não só para a construção de uma verdadeira inclusão, mas também para o desenvolvimento da construção de um verdadeiro humanismo que as escolas de hoje tanto precisam.

As alterações dos dispositivos legais, em Portugal, têm potenciando uma nova visão para o ensino, assim como de políticas sócio-educativas, onde fazem um apelo a um compromisso e envolvimento à participação dos pais na escola.

Em suma, este trabalho de investigação permitiu-nos perceber que as escolas de hoje são escolas inclusivas. Os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas: alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos

processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso dos alunos portadores de necessidades educativas especiais. Nas salas de aula todos os alunos se enriquecem por terem a oportunidade de aprender uns com os outros, desenvolvem-se para cuidar uns dos outros e conquistarem as atitudes, as habilidades e os valores necessários para melhorarem nossas comunidades ao nível humano.

LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Depois de concluir esta dissertação, torna-se necessário definir linhas futuras, para que este documento não se esgote em si mesmo. Urge, por isso, dar uma maior dimensão aos participantes da amostra e, neste caso, seria pertinente aumentar e diversificar o número de participantes no estudo, abrindo à participação de outros profissionais, tais como: psicólogos, pedopsiquiatras, professores de educação especial, alunos, pessoal não docente. Assim, uma amostra mais abrangente poderia permitir uma análise mais aprofundada e uma maior generalização dos resultados obtidos.

Uma outra linha futura de investigação, entendemos que deveria passar também pela temática da inclusão, mas em vez de se centrar nos profissionais da educação, deveria ser direccionada para as famílias com ou sem filhos portadores de Trissomia 21. A investigação deveria incidir sobre a sua perceção no tocante à inclusão de alunos NEE – T21 nas escolas públicas.

Uma outra perspetiva de futuro que fica em aberto, prende-se com o questionário aplicado neste estudo. O facto de apresentar questões fechadas inviabiliza a coleta de opiniões que poderiam enriquecer este estudo. Dando continuidade a este estudo, considera-se relevante que se deva realizar entrevistas semiestruturadas de forma a compreender de modo mais detalhado outras dimensões da problemática em questão e, assim, não delimitar as perceções dos participantes.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Carlos. (2004). *Formação de professores para a(s) diferença(s). Saber (e) educar*. Porto. nº 9.33-46
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon e WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional. 1997
- AINSCOW, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In David Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- BAIRRÃO, J. (1994) – *A Perspetiva Ecológica na Avaliação da Criança com Necessidades Educativas Especiais e suas Famílias: O caso da Intervenção Precoce*. *Revista Inovação*, 7, (pp.37-48). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- BAIRRÃO, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais – subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BÁRRIO, J. A. (1991). *Evolucion del desarrollo psicolingüístico de los niños con Síndrome Down en edad escolar*. In Flores, J. e Troncosos, V. – *Síndrome de Down y Educación*. Salvat Editores: Barcelona, pp. 153-181.
- BAUTISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro. Coleção Saber Mais.
- BEE, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. P. 121-123.

- BIKLEN, S. & BOGDAN, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). *The ecology of human development*. Cambridge MA: Havard University Press.
- BERNARDO, Frei. O.P.(1995) Apoio aos Pais de Crianças Deficientes. *Revista Nascer e Crescer* in vol.4,nº3. Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- BEVAN, James. (1986). *in o mundo da medicina, enciclopédia familiar*, 1º volume – *A medicina e as práticas médicas de A-H*. Resomia Editores.
- BIKLEN, S. & BOGDAN, R. (2003). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- BUCKLEY. S. (2000). *El desarrollo cognitivo de los niños con Síndrome de Down* . in Rondal, J; Pereira, J.; Nadel, L. Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos . Madrid: Espasa Calpe. Pp. 151-155.
- CANDEL, I. (1991). *El desarrollo de los niños con Síndrome de Down en edad preescolar*. In Cooreia, L.M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora
- CARVALHO, O. A.; Peixoto, L. M. (2000). *A escola Inclusiva: da utopia á realidade*. Braga: Edições APPACDM.
- CARVALHO, F. (2007). *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspetiva da ecologia humana*. Ministério do Trabalho e Solidariedade Social. Lisboa: Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência.

- CESAR, M (2003). *A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de dialogo de todos e para todos*. in perspectivas sobre a inclusão_ da educação á sociedade. Porto Editora.
- CONDEÇO, T. (2005). *Intervenção em Trissomia 21. Competências comunicativas*. Lisboa: APPT21.
- COOK, R.; Tessier, A.; Klein, M. D. (1992). *Adapting Earily Childhood Curricula for Children with Special Need*. Third Edition. New York: Macmilian Publishing Company.
- CORREIA, L. M.; Serrano, A. (1994). Impacto dos Programas de Intervenção Precoce na Criança e na Família. *Revista Portuguesa de Educação*, 7, pp.85-93.
- CORREIA, Eugénia; PARDAL. (1995). *Luís Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Formação Continua, Porto, Areal Editores.
- CORREIA, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M., e Serrano, A. M. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das Práticas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L.M. (2001). *Educação inclusiva e educação apropriada*. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA & MARTINS (2002). *Inclusão - Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora

- CORREIA, L.M., (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juiz*. Coleção Educação Especial 13. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais, um guia para professores e educadores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- CUNHA, Maria Isabel; SANTOS, Luísa. (2003). *Aprendizagem Cooperativa na Deficiência Mental (Trissomia 21)*. Cadernos de Estudo. Porto, nº 5. 2007:27-30
- DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M. & DEAL, A. G. (1988). *Enabling and Empowenns Families*. Brookline Books Cambridge, M. A.
- Enciclopédia de Medicina (1996),2ª. Reimpressão, Seleções do Reader's Digest, Mirandela Artes Gráficas: AS-Lisboa.
- FELGUEIRAS, I (1994). *As crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar? Inovação Vol.7, nº1*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FIGUEIRA, V. (1993). *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FONSECA, V. (1987). *Educação Especial. O Professor do Ensino Regular e a Criança com Trissomia 21*. Porto Alegre: Artes Médicas. 3ª Edição.

- FURIAN, S.; MOREIRA, V.; RODRIGUES, G. (2008). *Esquema corporal em indivíduos com Síndrome de Down: uma análise através da dança*. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 7 (3), 235-243.
- GIBSON, D. (1978). *Down's Syndrome. The Psychology of Mongolism*. Cambridge University Press.
- Gil, A.C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S.Paulo: Editora Atlas S.A.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Celta Editora: Oeiras.
- GONÇALVES, C. F.; CORREIA, L.M. (1993) *Envolvimento Parental e Intervenção Precoce*. Revista Portuguesa de Educação, 6 (2). P.71-80.
- GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández. (1993). *Teoría y Análisis. Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial: Escuela Española.
- GONZÁLEZ, EUGENIO, e outros. (1995). *Necesidades Educativas Especiales – Intervención psicoeducativa*. Editorial CCS.
- JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Necesidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- HEGARTY, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios*. In Educação e diferença Valores e praticas para uma educação inclusiva. Porto editora.
- HEWARD, W.; ORLANSKY, M. (1992). *Programas de Educação Especial 1*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- LACERDA, N. (s/d) - *Pediatria do Desenvolvimento* - [http:// homepage. esotérica. pt/ appt 21/ trissom.html](http://homepage.esotérica.pt/appt21/trissom.html).

- LADEIRA, F. E AMARAL, I. (1999). *Alunos com multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação
- LAMBERT, T. (1982). *Le Mongolisme*. Bruxelles.
- LEFÉFRE, H.B. (1981). *Mongolismo*. Orientação para Famílias. Brasil: S. Paulo.
- LEFÈVRE, B.,H. (1981). *Mongolismo. Orientação para Famílias: Compreender e Estimular a Criança Diferente*. São Paulo.
- LEITÃO, F. R. (2000). *A Intervenção Precoce e a Criança com Síndrome de Down*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD, Herbert. (1996). *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.
- LOPES, CELESTE M.S.L.S. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- LOPES, M.C.S.L.S (1997) – *A Educação Especial em Portugal*. Braga: APPACDM.
- MACIEL, M. F.S.M. (1996) – *A Criança com NEE e a construção da escola para todos em Portugal*. Universidade do Porto- Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- MACHO, V.M.P., SEABRA, M. PINTO. (2008). Et. Al., *Alterações craniofaciais e particularidades orais na trissomia 21*, Acta Pediátrica Portuguesa, Sociedade Portuguesa de Pediatria, Faculdade de Medicina Dentária da Universidade do Porto.
- MARQUES, R.(1988). *A Escola e os Pais como colaborar*. Lisboa: Texto Editora.
- MCWILLIAM, R.A. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Porto: Porto Editora.

- MENDES, M.L. (1985). *Obstetrícia Essencial*. Coimbra: Serviços de reprografia da faculdade de medicina.
- MORATO, P.P.(1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Um estudo Sobre Cognição Especial de Crianças com Trissomia 21. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- MOREIRA, L. (2000). A Síndrome de Down e sua patogénese: considerações sobre o determinismo genético. Ver. Bras. Psiquiatr. Vol. 22, n.º 2
- MOREIRA, L. (2009). *O trabalho para os portadores de necessidades especiais: um caminhar pela diversidade através dos conceitos de poder, minoria e deficiência*. In EnGPR – II Encontro de gestão de pessoas e relação de trabalho, 2 Curitiba.
- MOREIRA, L., (2011). *A dinâmica identitária de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e nos Estados Unidos*. In: Encontro da ANPAD, 35, Rio de Janeiro.
- NIELSEN, L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula*”. Porto: Porto Editora.
- NIELSEN,L.B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas*. 3ª coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora ,LDA.
- PALHA, Miguel. (1998). *Trissomia 21: Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21*. AVISPT21, Viseu.
- PEREIRA, M. F. (1996). *As Representações dos Professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- PEREIRA, L. M. (1998). *Evolução histórica da Educação Especial*. Revista o Professor, 105.,p.18-26.

- POROT, M.(s/d) - *A Criança e as Relações Familiares*. Livros Rés, Biblioteca da Educação, Tradução de Zélia Faria, do Livro “ L’Enfant et les Relations Familiales”, pp.7- 55.
- RODRIGUES (1998). *Conferencia: saber incluir e inclusão de saberes*. in apoios educativos. Lisboa: Torre do tombo. DEB/NOEEE.
- RODRIGUES, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da educação á sociedade*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, D.; Krebs, R.; Freitas; S. N. (2005). *Educação inclusiva e necessidades educativas especiais*. Santa Maria: Editora Ufsm.
- RODRIGUES, D. et al (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de motricidade humana.
- RUIVO. J., (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SAMPEDRO, M.F; BLASCO, G.M.G; HERNÁNDEZ, A.M.M. (1997). *A Criança com Síndrome de Down*, in Rafael Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Edição Dinalivro.(pp. 225-247).
- SANCHES & TEODORO. (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8.
- SCHWARTZMAN, J.S. (1999). *Síndrome de Down*. São Paulo: Memnon.
- SERRANO, A. (2007). *Redes sociais de apoio e a sua relevância para a intervenção precoce*. Porto Editora. Coleção educação especial.
- SERRANO, J. (2007). *Sala de aula: Porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusive?* In David Rodrigues & Bibiana Magalhães

(coord). Aprender juntos para aprender melhor. Cruz Quebrada: FMH – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

SERRANO, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. Cadernos de Investigação Aplicada. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

SILVA, Augusto; PINTO, José. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.

SOUSA, Alberto.(2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William.(1999). *Inclusão*. Artmed Editora, Brsail: Porto Alegre.

STONESTREET, R.; JOHNSTON, R.; ACTON, S. (1991) – “*Guidelines for Real Partnerships with Parents. Infant-Toddler Intervention*”. The Transdisciplinary Journal vol, 1, nº1, p.7- 46.

TETZCHNER, S. (2005). *Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa*. Ver. Bras. Educ.espec. vol. 11, n.º 2.

TRAVASSOS & RODRIGUEZ. (2006). *Síndrome de Down – Psicóloga e terapeuta de família sobre a pessoa com Síndrome de Down, dos pais e da escola*. Disponível em: <<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?>

TRONCOSO, M. V.; CERRO,M.M. (2004). *Síndrome de Down: leitura e escrita*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.

VINAGREIRO, L. Maria, PEIXOTO, M. Luís. (2000). *A Criança com Síndrome de Down – Características e Intervenção Educativa*. Edições APPACDM Distrital de Braga.

VOIVODIC, M. (2011). *Inclusão Escolar de crianças com Síndrome de Down*. Petrópolis. Vozes.

LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA

Lei de Bases do sistema Educativo: Lei nº 46/86. D.R. I Série. Nº237 (86.10.14).

Decreto – Lei nº 319/91, de 23.08 - D.R. I Série Nº193.

Portaria 611/93, de 29.06. - D.R. I Série nº 150.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade* in Inovação N 1, vol.7, I.I.E, M.E, Lisboa.

Despacho nº 105/97 D.R. II Série nº 149

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 01.07 – D.R. Nº 149

Despacho nº 891/99, 19.10 - D.R. II Série Nº 244

Parecer n.º 3/99, de 17.02 - D.R. II Série nº40

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18.01 – D. R. Nº 15

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31.01 – D.R. Nº 22

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07.01

Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho

Relatório Técnico, Políticas Públicas para a Educação Especial, junho de 2014

ANEXO

Questionário sobre: A inclusão de alunos com Trissomia 21 em Turmas/Escolas do Ensino Regular

Sou aluno da Escola Superior de Educação S. João de Deus, com larga tradição no campo da Educação. Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, sob a orientação do Professor Doutor Horácio Pires Gonçalves Ferreira Saraiva. Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: “A inclusão de alunos com Trissomia 21 em turmas/escolas do Ensino Regular”. O presente questionário destina-se a ser preenchido por Educadores e Professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Regular que exercem ou exerceram funções em escolas públicas ou privadas. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante. Para o efeito basta que preencha as opções que melhor corresponde à sua opinião. Os dados obtidos através deste inquérito por questionário são confidenciais e anónimos e são apenas tratados de forma estatística. NOTA: A sigla “NEE” refere-se a Necessidades Educativas Especiais e a sigla “T21” a Trissomia 21.

• Dados do Professor:

Género: masculino ☐ feminino ☐

Idade: 22/27 ☐ 28/33 ☐ 34/39 ☐ 40/45 ☐ +45 ☐

Anos de serviço: 0/5 ☐ 6/10 ☐ 11/ 15 ☐ 16/20 ☐ +21 ☐

Ano de escolaridade que leciona: Pré-Escolar ☐ 1º Ciclo ☐
2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐

1. Na turma que leciona tem ou já teve crianças com Trissomia 21?

Sim ☐ Não ☐

2. Se respondeu sim, sentiu dificuldade em dar resposta às necessidades destas crianças?

Não, nenhuma ☐

Sim, alguma ☐

Sim, muita ☐

3. Se sim, gostaria de repetir a experiência?

Sim ☐ Não ☐

4. Dos seguintes documentos, assinale os que lhe são mais familiares e justifique a sua pertinência no contexto da Educação Especial:

- Artigo 17º/18º da Lei de Bases do Sistema Educativo ☐ _____
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro ☐ _____
- Declaração de Salamanca ☐ _____

5. Considera que tem formação adequada para responder às necessidades das crianças com Trissomia 21?

- Nenhuma ☐
- Alguma ☐
- Muita ☐

6. Se tem alunos com NEE – T21 qual o comportamento/ atitude que a restante turma tem ou teve para com esse aluno?

- não brinca com ela ☐
- tem receio dela ☐
- é solidária e prestativa ☐
- brinca com ela ☐
- não faz distinção das restantes ☐

7. Considera importante o trabalho desenvolvido em cooperação com o Professor de Educação Especial:

- crucial para um maior desenvolvimento ☐
- muito importante ☐
- pouco importante ☐
- nada importante ☐

8. Considera importante o trabalho desenvolvido em cooperação com os Pais:

- crucial para um maior desenvolvimento ☐
- muito importante ☐
- pouco importante ☐
- nada importante ☐

9. No seu entender a inclusão de alunos com Trissomia 21 nas turmas do ensino regular:

- é uma realidade ☐
- é um percurso difícil, mas não impossível ☐
- é ainda uma utopia ☐

10. Acha que as escolas do ensino regular têm condições para receber alunos com Trissomia 21?

Sim ☐ Não ☐

11. Se respondeu não, as alterações deveriam ser feitas ao nível de:

- formação dos professores ☐
- infra-estruturas ☐
- nº de intervenientes (terapeutas, psicólogos...) ☐
- currículo ☐
- outros ☐ - quais: _____

12. Na sua opinião, quando a escola não apresenta as condições essenciais para receber uma criança com Trissomia 21, deve:

- remeter a criança para outra escola ☐
- deixar que permaneça na referida escola, ainda que sem condições ☐
- criar condições, com a maior brevidade possível, para que a criança possa permanecer na referida escola ☐
- outras ☐ - Quais _____

13. A escola onde leciona está devidamente adaptada para receber alunos com Trissomia 21?

- nada adaptada ☐
- pouco adaptada ☐
- bem adaptada ☐
- completamente adaptada ☐

14. Conhece alguma escola que considere adaptada?

- nenhuma ☐
- muito poucas ☐
- algumas ☐
- muitas ☐

15. Leia as afirmações e selecione o seu nível de concordância

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
15.1. A inclusão de alunos com NEE - T21- numa turma de ensino regular favorece a compreensão e aceitação das diferenças por parte dos restantes alunos.					
15.2 A interação entre pares, no ambiente de sala de aula, favorece as aprendizagens dos alunos com NEE – T21					
15.3. Os alunos do ensino regular são prejudicados quando na turma existem alunos com NEE -T21.					
15.4. As escolas deverão estimular a inclusão dos alunos com NEE - T21.					
15.5. A inclusão de alunos com NEE – T21 - na sala de aula contribui para a indisciplina dos restantes.					
15.6. Os alunos com NEE – T21 - apresentam comportamentos perturbadores na sala de aula.					
15.7. A inclusão de alunos com NEE – T21 - na sala de aula pode contribuir para a aprendizagem dos restantes.					
15.8. É difícil manter a ordem numa turma regular que tenha alunos com NEE – T21.					
15.9 O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional do aluno com NEE – T21.					
15.10. A inclusão de alunos com NEE - T21 - contribui para o desenvolvimento de uma escola mais democrática e pluralista.					
15.11. Os alunos com NEE – T21 - deverão frequentar estabelecimentos específicos de Educação Especial.					
15.12. As escolas deverão promover medidas educativas adaptadas aos alunos com NEE- T21.					

Obrigado!